

Mathias Menz

Vernetzung semantischer Fähigkeiten
Förderung der Begriffsbildung im Elementarbereich

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© mathias menz 2007

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDESCHULEN
(01.02.2007)**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Mathias Menz

THEMA:

**Vernetzung semantischer Fähigkeiten – Förderung der Begriffsbildung im
Elementarbereich**

**Thema vereinbart mit Referentin: Prof' in Dr. Iris Füssenich
Korreferentin: Kristina Singer, Akademische Rätin z.A.**

„Alle Lehrer klagen darüber.

*Aber das ist ja klar: die Zahl der Wörter, über die die Kinder verfügen,
wächst trotz zunehmenden Alters nicht weiter. Wo sollte eine solche*

Wortschatzbereicherung auch herkommen?

*Wie in der Welt der Bildgeschichten bedienen sich die Kinder auch in
der wirklichen Welt armseliger Satztrümmer. Mit der Verarmung der*

Sprache verarmt auch das innere Leben;

*der Mensch entfaltet sich nicht, er verkümmert seelisch, da hängt ja
eins vom anderen ab.“*

**– aus dem Tagebuch eines Lehrers
Rudolf Engelhardt 1961**

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
I Der sechsjährige Noel.....	9
1. Was kann Noel?	9
2. Was muss Noel noch lernen?	10
3. Was braucht er als nächstes – Konsequenzen für die Sprachtherapie mit Noel	13
II Erwerb semantischer Fähigkeiten	15
1 Theoretische Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung	15
1.1 Einige bedeutsame Modelle	15
1.2 Einordnungsversuche der theoretischen Modelle	16
2 Begriffs- und Bedeutungsentwicklung.....	17
2.1 Unterstützende Aspekte bei der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung.....	18
2.2 Bedeutungsentwicklung beim Kind.....	20
2.3 Begriffsbildung beim Kind.....	25
2.3.1 Bedeutung und Begriff.....	25
2.3.2 Entwicklung von Begriffen.....	27
2.4 Vernetzung semantischer Fähigkeiten.....	29
2.4.1 Semantische Netzwerke und Wortfelder im mentalen Lexikon.....	29
2.4.2 Zusammenhänge semantischer Fähigkeiten zu anderen sprachlichen Bereichen.....	32
3 Semantische Fähigkeiten bei zweisprachigen Kindern.....	34
3.1 Was heißt ‚Zweisprachigkeit‘?.....	34
3.2 Simultan zweisprachig aufwachsende Kinder.....	35
3.2.1 Die Rahmenbedingungen: Das (konsequente) Partnerprinzip.....	35
3.2.2 Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb.....	36
3.2.3 Ökonomie, Sprachmischung und Sprachbewusstsein.....	37
3.4 Begriffs- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachigen Kindern.....	38
3.5 Kulturen und Kinder hinter den Sprachen.....	39
III Gezielte Förderung semantischer Fähigkeiten im Elementarbereich.....	41
1 Auffälligkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten.....	41
1.1 ‚Gestörte‘ Kindersprache.....	41
1.2 Semantische Schwierigkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten.....	41
1.2.1 Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes.....	42

1.2.2 Störungen des Sprachverständnisses.....	43
1.2.3 Kindliche Wortfindungsstörungen.....	44
2 (Fragestellung und Methoden der) Diagnostik semantischer Fähigkeiten.....	45
2.1. Über Wortschatztests.....	46
2.2 Diagnostische Fragestellungen.....	47
2.2.1 Vernetzung semantischer Fähigkeiten.....	47
2.2.2 Kinder gehen kreativ mit Sprache um.....	48
2.3 Diagnostik im Kontext von Zweisprachigkeit	49
2.3.1 Brauchen zweisprachige Kinder eine spezielle Diagnostik?.....	50
2.3.2 Lebensweltorientierte Diagnostik zweisprachiger Kinder.....	52
2.4 Beobachtungsbogen zur Semantik nach FÜSSENICH.....	53
3 Gezielte Sprachförderung im Elementarbereich.....	53
3.1 Allgemeines zur Sprachförderung im Elementarbereich.....	54
3.2 Inszenierter Spracherwerb.....	55
3.3 Kulturen wertschätzen und Sprache anregen.....	56
4 Eckpfeiler der gezielten Förderung semantischer Fähigkeiten.....	59
4.1 Formate in der Förderung.....	60
4.2 Das Format ‚Bilderbücher lesen‘.....	61
4.3 Spielen in der (semantischen) Förderung.....	63
4.3.1 Spielentwicklung.....	63
4.3.2 Sprache und Spiel.....	66
4.3.3 Bedeutung des Spiels in der Förderung.....	68
IV. Der Rategarten© als Möglichkeit zur Förderung semantischer Fähigkeiten.....	71
1 Das Projekt ‚Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache‘.....	71
2 Der Rategarten als diagnostisches Instrument.....	73
2.1 Erster Teil: Karten gemeinsam benennen.....	74
2.2 Zweiter Teil: Karten sortieren.....	75
2.3 Dritter Teil: Spiel nach modifizierten Regeln.....	77
2.3.1 Mentale Repräsentationen: Entwicklung einer ‚Theory of Mind‘.....	78
2.3.2 Fragen stellen.....	81
2.3.3 Imitation.....	82
2.3.4 Vernetzung der Bedeutung und Begriffe.....	84
2.4 Analyse der semantischen Fähigkeiten Noels mit Hilfe des Rategartens.....	85
2.5 Beobachtungsbogen zum Rategarten.....	88
3 Der Rategarten als Förder-Instrument.....	89

V Noel im ‚Ratewald‘ – Beispiel der Förderung semantischer Fähigkeiten.....	92
1 Detaillierte Beschreibung von Noel.....	92
1.1 Biografie.....	92
1.2 Noel im Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder.....	94
1.3 Sprachliche Ebenen.....	95
2 Die Förderung mit Noel (Phase 1).....	100
2.1 Allgemeine Hinweise zur Förderung.....	100
2.1.1 Begründung der Förderstruktur.....	100
2.1.2 Erste Ziele der Förderung.....	101
2.1.3 Modellieren der Zielstrukturen.....	102
2.2 Die Bausteine der Förderstruktur im Einzelnen.....	103
2.2.1 Herstellen und Spielen des ‚Ratewaldes‘.....	103
2.2.2 Bilderbuchbetrachtung.....	107
2.3 Resümee bisheriger Fördermaßnahmen mit dem ‚Ratewald‘.....	108
3 Ausblick: Weitere Aspekte der Förderung mit dem ‚Ratewald‘ (Phase 2).....	111
 Resümee.....	 114
 Literatur.....	 118
 Anhang.....	 118

Einleitung

Viele Kinder haben Auffälligkeiten im Bereich der Semantik. Diese Auffälligkeiten haben Auswirkungen auf verschiedene sprachliche, sowie nicht-sprachliche Bereiche, welche für die (Sprach-)Entwicklung der Kinder von großer Bedeutung sind. Daher beschäftige ich mich in dieser Arbeit mit dem semantischen Bereich der Sprachentwicklung. Dieser zählt – wie FÜSSENICH (⁵2002, 64) feststellt – immer noch zu den vernachlässigten Gebieten der linguistischen und psychologischen Sprachentwicklungsforschung. In dieser Arbeit werden nicht nur allgemeine, theoretische Überlegungen zur Bedeutungs- und Begriffsentwicklung, sowie deren Beeinträchtigung angestellt, sondern auch Konsequenzen zur Förderung (und damit Diagnostik) semantischer Fähigkeiten unternommen. Ausgehend von den semantischen Fähigkeiten des sechsjährigen Jungen *Noel*, der zur Zeit den Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder besucht, werde ich darstellen wie eine *gezielte Sprachförderung* im Elementarbereich gestaltet werden kann. Ich zeige, dass seine Auffälligkeiten im semantischen Bereich zu einer unumgänglichen Förderstruktur führen, die sich an dem Thema des Kindes genauso sowie an immer wiederkehrenden Handlungsstrukturen – im Sinne der *Formate* nach BRUNER (1987) – orientiert.

Da *Noel* zweisprachig französisch-deutsch aufwächst, gehe ich auch auf diesen Aspekt ein. In der Literatur zur Zweisprachenforschung (Jeuk 2003; 2006a; 2006b; Rothweiler 2006; Cárdenas & Inglisa 2006) entsteht der Eindruck, mehrsprachige Kinder benötigten spezielle Diagnostikinstrumente zur Beurteilung ihrer Sprachkompetenzen ebenso wie ein spezielles Förderangebot. Daher möchte ich in dieser Arbeit und in der dargestellten Förderung mit *Noel* aufzeigen, dass die Einschätzung der semantischen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder methodisch auf die gleiche Weise wie bei einsprachigen Kindern gewonnen werden kann. Auch die Eckpfeiler der gezielten Sprachförderung bleiben bei zweisprachigen Kindern die gleichen: am Beispiel von *Noel* zeige ich, dass der inszenierte Begriffs- und Bedeutungserwerb (also die Förderung der semantischen Fähigkeiten) die Grundlage einer Sprachförderung im Elementarbereich darstellt – auch bei Kindern, die mit zwei Sprachen aufwachsen.

Im Zentrum der Arbeit steht das Regelspiel „Der *Rategarten*©¹“ als therapeutisch-diagnostisches Förderspiel. Der *Rategarten* kam im Forschungsprojekt ‚*Förderung der Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache*‘ (Füssenich 2005 – 2007) zum Einsatz. Mit modifizierten Spielregeln diente er zur Erhebung der *Vernetzung semantischer Fähigkeiten* von Kindern. Der *Rategarten* kann nicht nur als Regelspiel zur Einschätzung der semantischen Fä-

¹ Das Spiel der *Rategarten* ist ein Produkt der Firma Ravensburger. Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich auf das Copyright-Zeichen verzichten. Der einmalige Vermerk soll an dieser Stelle genügen.

higkeiten von Kindern eingesetzt werden, sondern auch den Ausgangspunkt für individuelles, therapeutisches Handeln einer gezielten Sprachförderung im Bereich Semantik darstellen.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile. *Im ersten Teil* der Arbeit wird der sechsjährige *Noel* vorgestellt, da seine semantischen Fähigkeiten immer wieder Bezugspunkt für theoretische Überlegungen zur Bedeutungs- und Begriffsbildung, sowie deren Förderung sein sollen. Der Inhalt des Kapitels sind *Noels* Fähigkeiten, aber auch seine nächsten Lernschritte, die er in seiner sprachlich-kognitiven Entwicklung leisten muss oder kann (Dehn 1994 nach Füssenich & Löffler 2005, 29). Bereits diese ersten Überlegungen über den Sechsjährigen führen zu logischen Konsequenzen seiner Förderung.

Im zweiten Teil der Arbeit werde ich auf wesentliche theoretische Aspekte der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung eingehen. Nach der Vorstellung einiger Einordnungsversuche verschiedener theoretischer Modelle, beschreibe ich die wichtigsten Meilensteine der Bedeutungsentwicklung. Diese Sichtweise auf den semantischen Erwerb erweitere ich um den Aspekt der Begriffsbildung. In jüngster Zeit wird der Erwerb und die Organisation des mentalen Lexikons als vernetzte Strukturen beschrieben (Jeuk 2003, 80). Die Vernetzung als zentraler Aspekt der semantischen Fähigkeiten wird dargestellt, bevor sich das abschließende Kapitel dieses Teils den semantischen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder zuwendet. Für eine sachlogische Darstellung fasse ich zunächst einige Fakten der zweisprachigen Erziehung zusammen, bevor ich mich der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung zuwende.

Im dritten Teil der Arbeit steht die Förderung semantischer Fähigkeiten im Vordergrund. Zunächst werden mögliche Störungen im Bereich der Semantik anhand von vier Kernsymptomen beschrieben (Füssenich ⁵2002). Darauf folgen einige grundlegende Überlegungen zur Diagnostik semantischer Fähigkeiten sowie bezüglich deren Methodik und Fragestellung – dabei werde ich auch auf die gegenwärtige Situation der Diagnostik zweisprachiger Kinder eingehen. Schließlich wird die gezielte Sprachförderung im Elementarbereich im Sinne der *entwicklungsproximalen Sprachtherapie* (Dannenbauer ⁵2002) und deren wesentliche Eckpfeiler beschrieben.

Im vorletzten Teil der Arbeit stelle ich den Rategarten als Möglichkeit zur Diagnostik und Förderung semantischer Fähigkeiten vor. Im Forschungsprojekt ‚*Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache*‘ wurde das Spiel in drei Teile gegliedert. Diese Gliederstruktur greife ich auf und erörtere, in Anlehnung an verschiedene theoretische Hintergründe, deren Relevanz für die Erfassung semantischer Fähigkeiten sowie für die Förderung.

*Im abschließenden Teil der Arbeit skizziere ich die gezielte Sprachförderung mit Noel. Zunächst erfolgt eine ausführliche Beschreibung Noels Fähigkeiten sowie Schwierigkeiten (vor allem in den sprachlichen Bereichen: Semantik und Pragmatik, Grammatik und Aussprache). Infolgedessen zeige ich, wie das Spielprinzip des Rategartens aufgegriffen und in der Förderung mit Noel umgesetzt wurde, sodass ein individuelles Spiel – *der Rategart* – entstand. Bevor ich einen Ausblick auf die weitere Förderung geben werde, stelle ich einige Zwischenschritte vor, die anzeigen, dass Noel beginnt sich mit Sprache auseinanderzusetzen und daher von unschätzbarem Wert für den Verlauf der Förderung sind (Füssenich⁵2002, 98).*

Abschließend möchte ich an dieser Stelle noch erwähnen, dass alle Namen – so auch Noel – anonymisierte Codenamen sind. Weiter habe ich versucht, die Familiensituation, Lebensbedingungen und das Lebensumfeld von Noel so gut wie möglich zu erfassen und wiederzugeben. Dazu verschaffte ich mir in vielen Elterngesprächen sowie durch Noels Kindergartenakten Einsicht. Die Darstellung erstelle ich mit bestem Wissen und Gewissen, um der Familie gerecht zu werden. Dabei danke ich der Familie und vor allem Noel für die offene, freundliche Art. Wenn ich im Laufe der Arbeit von Therapeuten spreche, verstehe ich darunter sowohl weibliche als auch männliche Fachkräfte.

I Der sechsjährige Noel

1 Was kann Noel?

Noel ist ein freundlicher Sechsjähriger, der zurzeit einen Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder besucht. Laut Aussagen seiner Eltern komme Noel sehr gerne in den Kindergarten. Dies kann er gut und offen zeigen. Meist kommt er schon strahlend zur Tür herein, freut sich und begibt sich gleich unmittelbar in eine Spieltätigkeit. Auch wenn sein Spiel im Kindergarten sehr einseitig ist, kann er sich lange alleine beschäftigen: meist hält er sich in der Bauecke auf. Er spielt dort mit Fahrzeugen und vor allem mit Holztieren, die er aus der Kiste holt und nebeneinander auf den Bauteppich setzt. Noel wird es dabei nie langweilig, dieses Spiel könnte er stundenlang fortsetzen. Es gelingt ihm gelegentlich in ein Spiel mit anderen Kindern zu kommen, meist müssen dann aber diese die Initiative ergreifen. *„Noel ist halt so! Er hat schon seinen eigenen Kopf und rennt nicht anderen Kindern hinterher“*, meint der Vater im Elterngespräch. Wenn Noel mit anderen Kindern spielt, kommt es nie zum Streit, da er Streit- und Konfliktsituationen gut aus dem Weg gehen könne. Wahrscheinlich spielen die anderen Kinder deswegen gerne mit Noel und suchen seinen Kontakt.

Noel kann sich mit Hilfe von Gestik und Mimik gut ausdrücken. Diese nonverbalen Fähigkeiten nutzt er hervorragend als Strategie, um seine sprachlichen Schwierigkeiten zu kompensieren. Es ist erstaunlich, wie oft er mit einer Mischung aus Gestik, Mimik und Zeigen trotz undeutlichen Einwortäußerungen verständlich machen kann, was er sagen möchte. Auch wenn Noel grob- und feinmotorisch oft noch ungeschickt ist, ist er sehr motiviert, Aktivitäten in diesem Bereich durchzuführen. Er geht gerne zum Turnen, bewegt sich dort viel und klettert überall hoch und runter. Zum Klettern oder Balancieren braucht er meist die haltende Hand eines Erwachsenen. Er kommt auf diesen zu und streckt diesem seine Hand hin, um anzudeuten, dass er Hilfe benötigt.

Noel zeigt großes Interesse an Tieren. Vor allem die Bauernhoftiere haben es ihm besonders angetan. In diesem Spezialgebiet kennt er sich schon sehr gut aus. Er kann viele Tiere bezeichnen und hat eine Vorstellung davon, wo sie leben könnten. Weitere, detaillierte Eigenschaften der Tiere, wie Anzahl der Beine, ob sie fliegen können oder nicht, ob sie Flossen haben etc., fehlen ihm meist noch. Dennoch ist er sehr motiviert darin, diese zu erlernen. Nicht nur im Spiel, sondern auch beim Betrachten von Bilderbüchern kommt dieses Spezialinteresse zum Vorschein. Es ist möglich, mit Noel lange und konzentriert ein Bilderbuch zu betrachten – sofern dieses mit Tieren zu tun hat. Gerade beim Umgang mit Büchern zeigt sich, dass er in der letzten Zeit auch ein Gefallen an Schrift entwickelt hat. Er entdeckt die Buchstaben, die in seinem Namen enthalten sind und zeigt diese mit Begeisterung.

Noel wächst zweisprachig französisch-deutsch auf. Nach dem Prinzip *une personne, une langue* (das Partnerprinzip) (Kielhöfer & Jonekeit ¹⁰1998, 26 f) spricht Noels Mutter mit ihren Kindern französisch (Noel hat noch einen ein-einhalb Jahre jüngeren Bruder und eine vier Jahre jüngere Schwester). Der Vater, dessen Französischkenntnisse nicht so gut sind, spricht mit den Kindern deutsch. Die Mutter hat als Deutschlehrerin sehr gute Deutschkenntnisse. Beim gemeinsamen Bastelnachmittag in der Einrichtung konnte ich beobachten, dass die Mutter sehr *konsequent* (Leist-Villis 2006, 163) französisch mit Noel spricht. Noel antwortet seiner Mutter auf Deutsch. Dies sei nach Angaben der Mutter auch zu Hause der Fall. Dennoch versteht Noel seine Mutter, wenn diese französisch mit ihm spricht. Da der heutige Forschungsstand Zweisprachigkeit als Normalität betrachtet, ist es mir wichtig – in einem überwiegend monolingualen Land – die zweisprachige Kompetenz Noels besonders hervorzuheben.

2 Was muss Noel noch lernen?

Beispiel 1²: Bilderbuchbetrachtung – Die Wespe verschließt ihr Bodennest – drei Sequenzen:

- M: Jetzt macht die Wespe den Boden zu. Warum macht die denn das?
 N: I kenn . . . guck hier so, so
- M: Warum macht die denn da zu?
 N: i i i [mE□] hier schlaf kann, [e: n] wegfahr, n Tot, wir esse
- M: Sind die Wespen Freunde von den Bienen?
 N: [Bi: n↔], ganz . . . Freundi, Wespe, Biene. Mhm (*nickt*)
- (...)
- N: n Mama hier so viel Piecks (*zeigt auf seinen Arm*)
 M: Hat eine Wespe deine Mama gestochen?
- N: Mhm (*schüttelt Kopf*) Biene
 M:
- (...)
- M: Oh schau mal, da sieht man Rosen Was tut da weh?
 N: Au: deda weh Desda (*zeigt auf Dornen der Rosen*)

² Die Transkription erfolgt in Anlehnung an die Partiturschreibweise (Heidtmann 1990, 38 ff). Aus Gründen der Übersicht werde ich Taktstriche, so wie das von HEIDTMANN vorgeschlagene Simultanzeichen weglassen. Nicht-verbale Handlungen werde ich kursiv und in Klammern setzen, statt wie HEIDTMANN vorschlägt dies in Großbuchstaben festzuhalten. In allen Transkription ist Noel mit ‚N‘ gekennzeichnet und meine Redeanteile mit ‚M‘. Fett gedruckte Anteile kennzeichnen deutlich modellierte oder betonte Äußerungen. (. . .) steht für eine länger Pause. (:) für einen gedehnten Vokal.

M: Ach, die Stacheln? Die pieksen, oder?

N: Mhm (*nickt*)

(N: Noel / M: Menz / : *gedehnter Vokal* / ... *längere Pause*)

Diese drei kurzen Dialoge während einer Bilderbuchrezeption, machen deutlich, dass Noel im sprachlichen Bereich noch lernen muss. Er zeigt auf vielen Ebenen Auffälligkeiten:

- Am auffälligsten ist der Bereich *Noels semantischer Fähigkeiten*. Das *Beispiel 1* zeigt deutlich, dass Noel noch Probleme hat, seine semantischen Fähigkeiten adäquat zu vernetzen. Er möchte zu dem Bild aus dem Bilderbuch gerne etwas erzählen. Es fehlen ihm aber die entscheidenden Vernetzungen, um seine sprachlichen Absichten zu realisieren. Er greift oft auf Elemente aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück (beispielsweise Zeigen) und gebraucht diese, um kommunikative Absichten deutlich zu machen. Ebenfalls benutzt er viele deiktische Ausdrücke (*da, desda*), um auf etwas hinzuweisen. Im Laufe der Arbeit werde ich auf zahlreiche, weitere Beispiele zurückkommen, die deutlich machen, dass Noel vor allem in der Vernetzung semantischer Fähigkeiten Schwierigkeiten hat. Noel hat einen eingeschränkten Wortschatz, es fehlen ihm Strategien, mit denen er seinen Wortschatz erweitern könnte, er zeigt außerdem Sprachverständnisschwierigkeiten und Wortfindungsprobleme. Schon in den ersten Begegnungen mit Noel konnte ich beobachten, dass er oft durch die Phrasen „*I kenns wieder*“ oder nur „*I kenns*“ zum Ausdruck bringt, dass ihm ein Wort nicht einfällt.
- Im Bereich der *Grammatik*: Noel spricht oft in Zwei- bis Drei-Wort-Äußerungen (*au, deda weh*). Er lässt in vielen Sätzen die Verben und oft Subjekte aus („*Freundi, Wespe, Biene*“ für „*Die Wespe und die Biene sind Freunde*“). Seine Verben passen oft nicht zu den Subjekten (*hier schlaf kann*), d.h. fehlende *Subjekt-Verb-Kongruenz*.
- Auch seine *Aussprache* ist in einigen Bereichen auffällig: Bei mehrsilbigen Wörter verändert er häufig die letzte Silbe. *Hund* wird zu *Hunden*, *Banane* wird zu *Banan*, *Trompete* zu *Trompeten* etc. Diese so genannten Silbenstrukturprozesse, könnten auch grammatischer (morphologischer) Natur und Ausdruck Noels Probleme mit der Pluralbildung sein. Daneben finden sich in seinen Äußerungen weitere phonologische Prozesse, wie die Reduktion von Mehrfachkonsonanz oder die Alveolarisierung (Vorverlagerung) des [Σ].

Stiefel → tiful [tif↔ɪ]

Drachen	→	rache [raxe]
Schwein	→	fwein [fvaen]
Schere	→	sere [se{↔}]

- *Noels* Zweisprachigkeit hebe ich als Kompetenz besonders hervor, obgleich er in diesem sprachlichen Bereich noch Schwierigkeiten hat. In seiner Akte aus dem Kindergarten ist zu lesen:

„Oft benennt er Gegenstände erst auf französisch, bei Nachfragen nennt er aber auch die deutsche Bezeichnung.(...) Aktiver Wortschatz v.a. im Deutschen stark eingeschränkt, jedoch auch defizitär bzgl. der Muttersprache (Französisch) → wurde im Rahmen der Diagnostik beides abgetestet; passiver Wortschatz erscheint altersadäquat.“ (Noel ist zu dem Zeitpunkt 4;0 Jahre)

„Die verkürzte Form des AVAK konnte nicht vollständig durchgeführt werden, da N. kaum Begriffe auf deutsch nennt/ kannte und meist auf französisch antwortete.“ (Noel ist zu dem Zeitpunkt 5;4 Jahre)

Beide Stellen weisen darauf hin, dass *Noel* häufig einzelne Begriffe auf Französisch äußert. Zum Zeitpunkt, an dem ich mit meiner Arbeit mit *Noel* begann (etwa ein halbes Jahr nach dem letzten Eintrag) tauchen solche Sprachmischungen in *Noels* Äußerungen kaum mehr auf. Bei fehlenden Begriffen zuckt er mit den Achseln und sagt ratlos: „*I kenns*“, womit er zum Ausdruck bringt, dass er den Begriff nicht weiß oder dieser ihm gerade nicht einfällt. Auf die Nachfrage, ob er es auf französisch sagen kann, hat er in den meisten Fällen auch keine Antwort – wenn es sich nicht gerade um Tiernamen handelt. Diese kurze Beschreibung seiner zweisprachigen Kompetenzen soll an dieser Stelle genügen, um darzulegen, dass *Noel* französisch zwar versteht, diese Kompetenz aber nicht adäquat nutzen oder seine sprachlichen Fähigkeiten damit erweitern kann. In den weiteren Kapiteln werde ich darauf zurückkommen.

Es wurde deutlich, dass vor allem die Auffälligkeiten im semantischen Bereich entscheidende Auswirkungen auf *Noels* ‚Unverständlichkeit‘ haben. Wie im Kapitel ‚*Was kann Noel?*‘ beschrieben, kompensiert er diese unverständlichen Äußerungen oft mit nonverbaler Unterstützung, dies gelingt nicht immer. So bleiben viele Gesprächssituationen mit *Noel* ungelöst, was sich langfristig negativ auf seine Freude am Sprechen auswirken könnte.

Noels Spielverhalten ist sehr eingeschränkt. Er beschäftigt sich meist mit Tieren, die er in einen Bauernhof, in den Stall oder auf das Dach stellt. Ein Rollenspiel mit den Tieren kommt nur selten zustande. Er greift immer wieder auf die bekannten Tiere (v.a. Bauernhoftiere) als Spielmaterial zurück, da ihm diese offensichtlich Sicherheit geben und er sich damit gut auskennt. Neue Spielmöglichkeiten kommen für ihn nur selten in Betracht. Ein Symbolspiel

taucht nur ansatzweise auf. Das Rollenspiel in Interaktion mit anderen (sowohl mit mir als auch mit anderen Kindern) konnte ich in den ersten Begegnungen kaum beobachten.

3 Was braucht er als nächstes? – Konsequenzen für die Sprachförderung mit Noel

Die Überlegungen zu Noels Kompetenzen und Auffälligkeiten aus Kapitel 1 und 2 führen zu Konsequenzen für die Therapie. Diese Konsequenzen sind *logische Folgerungen*, wie die gezielte (Sprach-)Förderung mit Noel gestaltet werden sollte. Auf der Basis dessen, was Noel kann (Kapitel 1) – also seiner Kompetenzen – kann er Motivation und Zuversicht schöpfen und auf seine weniger entwickelten Bereiche übertragen. In diesem Förderkontext kann er aus sich selbst heraus motiviert werden, Aufgaben anzugehen, die ihm bislang weniger Freude bereitet haben. Es ergeben sich insgesamt sieben logische Folgerungen, die Ausgangspunkt für die Planung der gezielten Sprachförderung (Kapitel V 2.1.1) sein sollen:

- (1) Die Förderung der semantischen Fähigkeiten muss der Schwerpunkt der Therapie sein. Sein eingeschränkter (aktiver) Wortschatz, die damit fehlenden Strategien, wie er selbst seinen Wortschatz erweitern kann, sowie die Sprachverständnisprobleme und unspezifische Bedeutungs- und Begriffsverwendungen führen dazu, dass Noel sehr unverständlich ist. Außerdem wirken sich die semantischen Fähigkeiten negativ auf andere Bereiche der Sprachentwicklung aus und hängen unmittelbar mit diesen zusammen.
- (2) Die Förderung, d.h. der Rahmen, in dem die Förderung statt findet, muss gezielt gestaltet (inszeniert) werden. Damit kann Noel angeregt werden, auf der Basis seiner Fähigkeiten, seine Auffälligkeiten anzugehen. Ein solch anspruchsvolles Förderziel – sowohl für Therapeut, als auch für das Kind – realisiert sich nicht von selbst. Die Förderstruktur, sowie die Förderinhalte können nicht zufällig sein, sondern müssen in theoriegeleiteter Auseinandersetzung detailliert geplant werden.
- (3) Noel greift immer wieder auf (Bauernhof-)Tiere als Spielmaterial zurück. Eine Förderung muss unbedingt *Tiere* berücksichtigen. Gleichzeitig soll er angeregt werden, sein semantisches Wissen auch auf andere Bereiche zu erweitern. Er sollte in der Förderung Möglichkeiten gezeigt bekommen, wie er selbst sein sprachliches Wissen erweitern kann.
- (4) Noel sucht in unseren ersten Begegnungen von sich aus die Sicherheit im gleich bleibenden Spiel mit den Tieren. Daher muss eine Förderung nach einer immer wiederkehrenden, routinierten Struktur arrangiert werden. Somit ist garantiert, dass Noel sich auf die Struktur verlassen kann und in einem sicheren, routinierten Kontext sprachliches Handeln stattfindet. Die Handlungen in routinemäßigen *Formatsituatio-*

nen (Bruner 1987) ermöglichen die Betonung von sprachlichen Anregungen und damit direkte und indirekte Korrekturen *Noels* Äußerungen (Füssenich & Heidtmann 1996, 105).

- (5) Eine Möglichkeit für ein routiniertes Angebot (Format) ist das Regelspiel, das den Fokus auf die Sprache ermöglicht, in dem nach gleich bleibenden Regeln gespielt wird. *Noel* benötigt ein Format, bei dem er sich auf die Sprache konzentrieren kann und intendierte Zieläußerungen zu imitieren lernt. Durch die Imitation der Zieläußerungen lernt er, regelhafte, sprachliche Strukturen zu erkennen.
- (6) Da *Noel* Interesse für Schrift zeigt, sollte dieser Bereich nicht vernachlässigt werden. Das Bilderbuch ist ein weiteres Format, welches das Interesse der Kinder für Schrift weckt und sprachlich anregend benutzt wird. Schon in unseren ersten Begegnungen zeigt *Noel*, dass er gerne Bilderbücher betrachtet. Dieses Interesse ist nützlich, um in einer sprachlichen, routinierten Situation seine kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern.
- (7) Die Förderung knüpft an den Interessen von *Noel* an, daher wird das Rollenspiel (mit Bauernhoftieren) ein Bestandteil der Förderung sein. *Noel* greift von sich aus immer wieder diese Spielform auf, auch wenn sie ihm noch nicht gelingt. Da das Rollenspiel in der Sprachentwicklung eine bedeutende, sprachanregende Funktion hat (Andresen 2000b; Bürki 1997), wird es Teil der Förderung sein, in der ersten Zeit jedoch in den Hintergrund rücken.

II Erwerb semantischer Fähigkeiten

1 Theoretische Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung

1.1 Einige bedeutsame Modelle

In den 60er und 70er Jahren entstanden einige bedeutsame theoretische Modelle, die sowohl Erklärungen zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, als auch zur Repräsentation des mentalen Lexikons geben. Diese wurden im Lauf der letzten Jahrzehnte immer wieder kritisiert und von den einzelnen Autoren modifiziert. Sie sind von großem Wert für die Forschung zur Bedeutungs- und Begriffsentwicklung sowie für die Erklärung von Repräsentation und Vernetzung des mentalen Lexikons. Ich möchte auf einige dieser Modelle eingehen, da sie im Laufe der Arbeit häufig erwähnt werden.

Eve CLARK (1973) geht in ihrer ‚*Semantischen Merkmalshypothese*‘ (semantic feature hypothesis) davon aus, dass Wörter in kleine Komponenten zerteilt werden können. Mit ihrer Komponentenhypothese bezieht sie sich auf KATZ & FODER sowie später auf BIERWISCH. Die Bedeutung von Worten ist demnach eine Kombination von kleineren Einheiten. Bedeutungsähnlichkeit beruht auf der Anzahl der Komponenten, die zwei Wörter gemeinsam haben. Bezüglich der Erwerbsfrage sind nach CLARK zwei Aspekte entscheidend: Zum einen werden die ersten semantischen Merkmale aufgrund von perzeptuellen Eigenschaften herausgebildet und zum andern sind diese ersten Merkmale noch allgemeiner Natur. Erst später werden sie in einem Differenzierungsprozess spezifischer (vgl. Szagun ⁶2000, 105 ff; Hillert 1987, 27 f; Wannenmacher & Seiler 1985, 6).

Katherine NELSONS (1974) geht in ihrer ‚*Funktionalen Kernhypothese*‘ (functional core model) davon aus, dass das Kind zunächst aus der Erfahrung begriffliche Strukturen aktiv konstruiert, welche noch keine Benennung haben. Diese ersten Begriffsstrukturen werden aus dynamisch-funktionalen Eigenschaften gebildet. Mit diesem holistischen Ansatz, bei dem die Handlung eine große Bedeutung hat, orientiert sich NELSON an PIAGET. „Nelsons zentrale Aussage ist, dass der Kern der Erkenntnis vom Objekt – und damit auch der Kern der Wortbedeutung – das Wissen von den Funktionen und Tätigkeiten des Objekts ist“ (Szagun 2000⁶, 116). In Teilschritten, die sowohl ganzheitlichen als auch analysierenden Charakter enthalten, entsteht aus den ersten Begriffsstrukturen allmählich die Bedeutung (vgl. Szagun ⁶2000, 113 ff; Wannenmacher & Seiler 1985, 15).

Prototypentheorien gehen davon aus, dass manche Vertreter einer Begriffskategorie für Menschen typischer sind, als andere. Der Prototyp wird dabei entweder holistisch oder merkmalththeoretisch interpretiert. Nach letzterem haben nicht alle Mitglieder einer Kategorie

die gleichen Merkmale. Jene Vertreter, die die meisten Merkmale gemeinsam haben, sind demnach die prototypischen Vertreter. BOWERMAN (1977) greift die Überlegungen von ROSCH et al. auf und entwickelt durch die Beobachtung ihrer beiden Kinder einen prototypischen Ansatz, der sowohl holistisch als auch merkmalththeoretisch orientiert ist. Wortbedeutungen werden aufgrund von prototypischen Referenzobjekten gebildet und gleichzeitig nehmen Kinder eine Merkmalanalyse der Prototypen vor (vgl. Szagun 2000⁶, 129 ff; Hillert 1987, 33 ff; Wannenmacher & Seiler 1985, 19 f).

1.2 Einordnungsversuche der theoretischen Modelle

Es gibt eine fast unüberschaubare Anzahl von Literatur, die sich mit Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung als auch mit der mentalen Repräsentation des Lexikons beschäftigt (Seiler & Wannenmacher 1985, 3; Kauschke 1999, 128 f). Wer sich mit der Semantik auseinandersetzt, wird unweigerlich mit Systematisierungen konfrontiert, die versuchen eine Ordnung in die theoretischen Modelle zum Bedeutungs- und Begriffserwerb zu bringen. WANNENMACHER und SEILER wiesen bereits 1985 auf die Vielfalt der theoretischen Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung hin. Sie gingen davon aus, dass sich die unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen in zwei große Bereiche unterteilen lassen: „*Wortbedeutung als Kombination und Ordnung entwicklungsinvarianter Merkmale*“ und „*Wortbedeutung als vernetzte Strukturen sich entwickelnde Begriffssysteme*“ (Seiler & Wannenmacher 1985, 3).

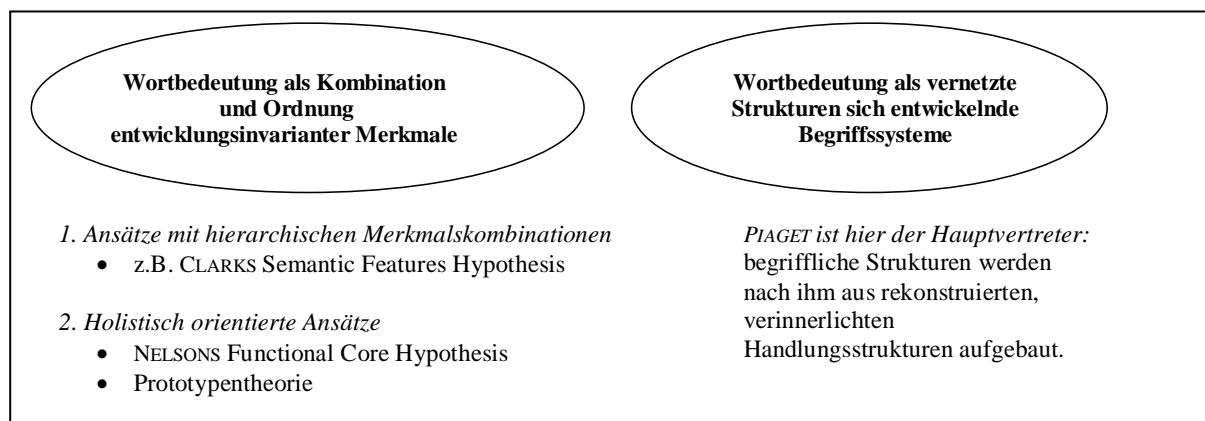


Schaubild 1: Einteilung der Modellvorstellungen nach WANNENMACHER & SEILER (1985, 3)

Dieter HILLERT unterteilt 1987 die unterschiedlichen, methodischen Vorgehensweisen in die kompetenzbezogenen, linguistischen Ansätze und die auf das Verhalten bezogenen (neuro-) psychologischen Ansätze (Hillert 1987, 9 f). Eine weitere, wichtige Unterteilung, die HILLERT vornimmt, ist die Herausarbeitung zweier grundsätzlicher Problemkomplexe: Zum einen die Fragestellungen, die den *Spracherwerb* betreffen und zum andern die theoretischen Überlegungen, wie mentale Repräsentationen organisiert sind und wie auf der Grundlage bereits erworbener Strukturen neue erzeugt werden (ebda, 10).

Gisela SZAGUN, die sich mit Begriffsbildung und Bedeutungsentwicklung beschäftigt, nimmt eine ähnliche Aufteilung vor. Sie unterscheidet zwischen einer linguistischen Betrachtung und einer psychologischen Betrachtung (Szagun 1994, 29), nach welcher der Ursprung in vorausgegangenen kognitiven Entwicklungsprozessen liegt. SZAGUN hält es für sinnvoll die Wortbedeutungsentwicklung mit einer entwicklungspsychologischen Theorie als Teil der gesamten geistig-kognitiven Entwicklung zu untersuchen.

Schlussfolgerung

Diese Beispiele sollen an dieser Stelle ausreichen, um zu verdeutlichen, wie vielfältig die Überlegungen zur Einteilung der theoretischen Modellvorstellungen sind. Ich möchte hier noch einmal festhalten, was für weitere Überlegungen dieser Arbeit wichtig ist. Obwohl sich die theoretischen Einordnungsversuche einzelner Autoren unterscheiden, ist es möglich, die einzelnen Modellvorstellungen unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen, wenn dies in manchen Fällen auch schwierig sein mag. Eine Unterteilung in modulare Modellvorstellungen, die eher aus der Linguistik kommen, ist von den holistischen – meist an Handlung orientierten – die der Psychologie zugeordnet werden können, zu unterscheiden. In meinen weiteren Ausführungen erhalten diese Vorstellungen, die sich an der *Entwicklung des Kindes* orientieren und die das kindliche *Handeln* sowie die *Interaktion* als entscheidende Momente der Bedeutungs- und Begriffsentwicklung sehen, einen Vorzug. Neben der Einteilung der unterschiedlichen Modelle sind Überlegungen zur *Entwicklung* von Bedeutungen und Begriffen von denen zu unterscheiden, die sich mit der mentalen *Repräsentation* des Lexikons befassen. Die grundlegenden Annahmen sind zwar oft die gleichen, dennoch ist die Fragestellung von Organisation und Repräsentation des Lexikons eine andere, als bei der Entwicklung und dem Erwerb der Bedeutung.

2 Begriffs- und Bedeutungsentwicklung

Wie bereits dargestellt, gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze, Modellvorstellungen und methodische Fragestellungen, die sich mit der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung sowie der Entstehung und Organisation des mentalen Lexikons auseinandersetzen. Im Folgenden möchte ich darstellen, wie die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung beschrieben werden kann. Zunächst werde ich auf unterstützende Aspekte eingehen, welche für die Bildung von Begriffen und Bedeutungen – vor allem in der frühen Phase der kindlichen Entwicklung – entscheidend sind. Im Anschluss daran werde ich in Anlehnung an Iris FÜSSENICH (⁵2002) die wichtigsten Meilensteine der Bedeutungsentwicklung skizzieren, bevor ich die *Vernetzung semantischer Fähigkeiten* als wichtige Kompetenz besonders hervorheben werde.

2.1 Unterstützende Aspekte bei der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung

Es sind einige Aspekte, die den Spracherwerb des Kindes unterstützen und damit die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung erst möglich machen. Zunächst folgen einige Überlegungen zum Begriff ‚*Sprache*‘ selbst. FÜSSENICH, HANSEN, HOMBURG & MOTSCH definieren Sprache als ein konventionelles, kulturelles, sozialhistorisch bedingtes Symbolsystem. Sie erfüllt dem Menschen folgende Funktionen:

- „Sie ist ein differenziertes Mittel der Verständigung und Kooperation (kommunikative Funktion)
- Sie tradiert Kultur (bildende Funktion)
- Sie unterstützt und strukturiert das Denken (kognitive Funktion)
- Sie dient der Handlungssteuerung (regulative Funktion)
- Sie fördert die Identitätsbildung (persönlichkeitsbildende Funktion)“
(nach Füssenich 2003a, 422)

Die Hauptfunktion der Sprache besteht für Lev S. WYGOTSKI aus zwei Eigenschaften: Sie dient der Kommunikation und ist gleichermaßen Träger von Begriffen (nach Füssenich 1990, 57). Außerdem hat die Sprache *Steuerungsfunktion*. Bei Kindern zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr äußert sich die Steuerungsfunktion der Sprache nach ANDRESEN (2005, 135 f) in zwei Formen: Durch das egozentrische Sprechen und durch die explizite Metakommunikation im Rollenspiel. Die explizite Metakommunikation, das egozentrische Sprechen und die Fähigkeit einer *Theory of mind* fasst Helga ANDRESEN (2005, 140) als mentale Prozesse und Repräsentationen von Sprache zusammen (vgl. Kapitel II 2.2.2 und IV 3.3.1).

Interaktionistischer Spracherwerb

Im Laufe der Zeit gab es unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie das Kind die Sprache erwirbt. Der behavioristische Ansatz SKINNERS (1957), der nativistische Ansatz CHOMSKYS (1959) und der kognitionstheoretische Ansatz – erstmals begründet von PIAGET – (nach Füssenich & Heidtmann 1984, 49), sind zwar schon älteren Datums, dennoch hat jeder der Ansätze zu einem besseren Verständnis von Sprache und Spracherwerb beigetragen. Der gegenwärtig wohl am häufigsten zitierte Ansatz ist der *interaktionistische Ansatz*, dessen Hauptvertreter Jerome BRUNER (1987) ist. Die Pragmatik hat in diesem Ansatz eine zentrale Stellung. Den Ausgangspunkt für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten stellen dabei das gemeinsame Handeln und der Dialog dar. Aufbau von Handlungen und Sprache sind nach BRUNER aufeinander abgestimmt. „Aus dem Wissen um die Erfordernisse gemeinsamen Handelns entnimmt das Kind wichtige Hinweise über den Aufbau des sprachlichen Regelsystems“ (Füssenich & Heidtmann 1984, 50). Im Interaktionismus sind Entwicklungsprozesse bidirektional zu verstehen, denn nicht die Autoregulation – wie bei PIAGET – sondern die wechselseitige Regulation bestimmt den Prozess. Spracherwerb vollzieht sich in der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt. Für BRUNER gibt es zwei Unterstützungen für den Spracherwerb: Zum einen das auf CHOMSKY zurückgehende LAD (*Language Acquisition Device*), worunter dieser die angeborene Sprachlernfähigkeit, beziehungsweise das angebo-

rene Wissen einer universelle Grammatik versteht (nach Bruner 1987, 26). Zum andern kann diese nur im Zusammenhang mit dem LASS (*Language Acquisition Support System*) funktionieren. Unter diesem Hilffssystem für den Spracherwerb versteht BRUNER die Art und Weise, wie der Erwachsene die Sprache und Interaktion, die auf das LAD des Kindes treffen, strukturiert (Bruner 1987, 15; 32).

„Kurz gesagt ist es die Interaktion von LAD und LASS, welche dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft ermöglicht – und damit auch die entsprechende Kultur und Gesellschaft“ (Bruner 1987, 15).

Schon WYGOTSKI bereitete in seinen Überlegungen zur Entwicklung von ‚*Denken und Sprechen*‘ einige der Grundgedanken, die zum interaktionistischen Spracherwerb führten, vor. Er weist bereits 1934 darauf hin, dass die soziale Umwelt eine entscheidende Rolle bei der Bildung von Begriffen spielt und Begriffsbildung nicht ‚von allein‘ geschieht. Erst die funktionale Nutzung eines Zeichens als Mittel zur Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und zur Bewältigung einer Aufgabe macht die Begriffsbildung möglich (Wygotski 2002, 188 ff). „Sprache ist für WYGOTSKI als mündliche Sprache wesentlich dialogisch und mit nonverbalen Signalen verbunden“ (Klann-Delius 1999, 138). Damit spricht WYGOTSKI einen wichtigen Aspekt des Interaktionismus an, aus dessen Sicht der Spracherwerb schon einsetzt, bevor das Kind erste sprachliche Äußerungen von sich gibt (Füssenich ⁵2002, 67).

Formate im Spracherwerb

BRUNER (1987) betont in seiner interaktionistischen Spracherwerbstheorie die zentrale Stellung von vertrauten, routinemäßigen Situationen, in denen sich das Kind und die Bezugsperson ganz auf die Situation konzentrieren können. Die Bezugsperson kann in dieser gleich bleibenden Situation die Merkmale betonen und diese sprachlich begleiten, die das Kind schon wahrnehmen kann. BRUNER nennt diese vertrauten, transaktionalen Situationen *Formate* (Bruner 1987, 33). „Ein Format ist eine routinemäßig wiederholte Interaktion, in welcher ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun“ (Bruner 1987, 114). Vor allem in der Phase der frühen Kommunikation sind Formate entscheidend, da in ihrem vertrauten Kontext die Kommunikationsabsichten klar gemacht werden können (ebda, 110). Zu den gängigsten Formaten bei Kleinkindern zählen das Wickeln, Füttern und Baden. In diesen Situationen kann das Kind Erwartungen aufbauen, wie die einzelnen Handlungsschritte mit seiner Bezugsperson ablaufen werden. Die sprachlichen Äußerungen der Bezugsperson sind dabei grammatisch einfach strukturiert und werden durch nichtsprachliche Handlungen begleitet. Mit zunehmenden Fähigkeiten bezieht die Bezugsperson das Kind aktiv in die Handlung mit ein (Andresen 2002b, 53). Formatsituationen sind soziale Interaktionen, bei denen ein Erwachsener und ein Kind ihre Aufmerksamkeit auf einen dritten Gegenstand konzentrieren „... und außerdem jeweils gegenseitig auf die Aufmerksamkeit des anderen hinsichtlich dieses dritten Gegenstands achten“ (Tomasello 2006, 128). Michael TOMASELLO

(ebda) spricht daher auch von *Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit*. Bei älteren Kindern ist die sprachanregende Funktion von Formaten weiterhin vorhanden. In diesem Zusammenhang werde ich später auf das Format *Spielen* sowie auf das Format *Bilderbücher lesen* eingehen, die in der Förderung mit *Noel* eine wichtige Rolle spielten und allgemein bei vielen Kindern zu Hause, im Kindergarten oder in der Sprachförderung eine wichtige Möglichkeit bieten. Außerdem bilden sie die Grundlage jedweder pädagogischer Arbeit im Bereich Sprache.

2.2 Bedeutungsentwicklungen beim Kind

„Somit kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass die exakte Gegenstandsbezogenheit eines Wortes, wie einfach sie auf den ersten Blick auch erscheinen mag, Produkt einer langen Entwicklung ist.“ (Lurija ²1986, 62)

Die folgenden Ausführungen zu den wichtigen Meilensteinen der Bedeutungsentwicklung sind ausführlich bei FÜSSENICH (⁵2002, 105 ff), ROTHWEILER (2001, 43 ff), MEIBAUER & ROTHWEILER (1999, 9 ff), SZAGUN (⁶2000, 99 ff) und anderen nachzulesen. Einige der wichtigsten Aspekte werde ich darstellen, da diese als Hintergrundwissen für eine theoretisch fundierte Förderung wichtig sind.

Erwerb der Objektpermanenz

Ein wichtiger Meilenstein der Sprachentwicklung, der auf PIAGET zurückzuführen ist, ist das Herausbilden der Objektpermanenz beim Kind. Diese Kompetenz stellt den Übergang von vorsprachlicher Kommunikation zur Sprache dar. „Mit Objektpermanenz ist das Wissen gemeint, dass Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung vorhanden sind.“ (Füssenich ⁵2002, 79) Die Objektpermanenz als erster Hinweis auf den Zusammenhang von Sprache und kognitiver Entwicklung hat beim 18-24 Monate alten Kind ihren Höhepunkt erreicht. Jetzt ist die Erkenntnis über Objekte nicht mehr an das eigene Wahrnehmen und Handeln des Kindes gebunden. Objekt und Handlung sowie Objekt und Selbst sind voneinander getrennt (Szagun ⁶2000, 75). Diese Kompetenz ist die früheste Form der Erfassung von Symbolen, bei denen PIAGET der Nachahmung (Imitation) der Bezugsperson durch das Kind eine wesentliche Stellung einräumt (Füssenich ⁵2002, 71; Szagun ⁶2000, 77). PIAGET ging weiter davon aus, dass die Objektpermanenz ein erstes Anzeichen für mentale Repräsentationen ist. Neuere Studien haben jedoch gezeigt, dass Kinder schon vor dem ersten Lebensjahr mentale Repräsentationen entwickeln. Sie sind demnach schon vor dem ersten Wortschatzanstieg in der Lage, Objekte zu kategorisieren und verfügen deutlich früher über kognitive Fähigkeiten, welche als Voraussetzung für den Erwerb der Symbolfunktion gelten (Rothweiler 2001, 47). Die Objektpermanenz als wichtige Kompetenz für die Symbolisierungsfähigkeit ist dennoch ein Meilenstein der Bedeutungsentwicklung.

Referenzbezüge und der trianguläre Blick

In gemeinsamen Austauschprozessen zwischen Kind und Bezugsperson – in Formatsituationen – in denen die Bezugsperson ihre kommunikativen Absichten sensibel an die Fähigkeiten des Kindes anpasst, entsteht nach und nach die Sprachhandlungsfähigkeit des Kindes. Aus dieser bildet sich dann die Steuerungsfunktion von Sprache (Füssenich 1990, 57). Ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung zur Steuerungsfunktion ist das Herstellen von Referenzbezügen. „Hiermit sind gestische, verhaltensmäßige und vokalische Vorgänge gemeint, die die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners erregen“ (Füssenich 1990, 57). Diese Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeit durch das Herstellen von Referenzbezügen vollzieht sich nach BRUNER (1987, 58) in drei Phasen: Bei kleinen Kinder geschieht dies zunächst durch Blickkontakt oder Greifen. Eine nächste Phase ist erreicht, wenn das Kind beginnt, auf Dinge zu zeigen. Damit hebt es Dinge hervor, die beachtenswert sind. BRUNER spricht auch von einem Markier-System (nach Füssenich 1990, 62). Das Kind verwendet in dieser Phase *deiktische Ausdrücke* („dort“, „hier“, „da“, ...). Die nächste Phase bezeichnet BRUNER „Benennen“. „Dabei geht es um die Entwicklung von lexikalischen Ausdrücken, die für außersprachliche Ereignisse in der gemeinsamen Welt von Kind und Bezugspersonen geäußert werden“ (Füssenich 1990, 57).

Die Voraussetzung, welche die Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeit erst ermöglicht, ist der *Trianguläre Blickkontakt*. Zuvor war das Kind lediglich dazu in der Lage, seinen Blick und seine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand oder auf die Bezugsperson zu konzentrieren. Durch die Erweiterung des referentiellen Dreiecks ist das Kind ab neun oder zehn Monaten dazu in der Lage, die Aufmerksamkeit triadisch zwischen sich, dem Gegenstand und der Bezugsperson zu steuern (Tomasello 2006, 84; Zollinger 1984, 44).

Erste sprachliche Äußerungen – dekontextualisierte Sprachverwendung

„Der Erwerb des ersten Wortes ist immer mit konkreten Handlungen und der Interaktionen zwischen Kind und Bezugsperson verbunden“ (Füssenich ⁵2002, 71) Nach Alexander R. LURIA (²1986, 27; 31) haben die ersten Wörter sympraktischen Charakter, d.h. sie sind direkt mit der Situation, der Handlung oder dem Gegenstand verbunden. BARRET bezeichnet diese ersten Wörter als *kontextgebunden* (nach Rothweiler 2001, 45). Durch die Erweiterung des Lexikons, die Zunahme von komplexeren grammatischen Strukturen erhält das Wort dann nach und nach einen synsemantischen Charakter. Es kann aus dem Handlungskontext gelöst und zunehmend symbolisch verwendet werden (Füssenich ⁵2002, 72). LURIA (²1986, 28) spricht in diesem Zusammenhang von der Emanzipierung des Wortes. Die Sprache wird zu einem synsemantischen System. Die Kompetenz der dekontextualisierten Sprachverwen-

dung führt zu einer neuen Bewusstseinsdimension, da auf diese Weise Vorstellungen entstehen, „... mit denen sogar beim Fehlen anschaulicher Wahrnehmung...“ (ebda, 35) mental operiert werden kann. Damit stellt die Entstehung der dekontextualisierten Sprache einen weiteren Meilenstein der Sprachentwicklung dar, wenn auch die Möglichkeit, Wörter dekontextualisiert zu verwenden nicht gleichzeitig auf alle Einträge im Lexikon übertragen wird. Es existieren im Lexikon eine zeitlang dekontextualisierte Wörter neben weiterhin kontextgebundenen Einträgen (Kauschke 1999, 132). Mit der Dekontextualisierung können Handlungen nur noch gedacht werden und brauchen nicht mehr ausgeführt werden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des Fantasienspiels (Bürki 1997, 16).

Die ersten Wörter der Kinder haben noch eine andere Bedeutung als die zielsprachliche Norm der Erwachsenen. Die Extension und Intension der Wörter ändert sich im Laufe der Entwicklung (Füssenich ⁵2002, 72 f). In diesem Entwicklungsalter treten häufig *Über- oder Untergeneralisierungen* auf. Bei Übergeneralisierungen stimmt die Gruppe der Referenten nicht mit der Zielsprachlichen überein – alle vierbeinigen Tiere sind für das Kind Hunde. Eine Untergeneralisierung hingegen bezieht sich auf die Untergruppen der Referenten – das Wort Hund wird dann nur für schwarze Hunde angewandt (ebda). Später werde ich zeigen, wie FÜSSENICH (⁵2002) diese und andere Kriterien der Kindersprache aufgreift, um eine Beobachtungshilfe zur Einschätzung der semantischen Fähigkeiten zu erstellen.

Der Meilenstein der ersten 50 Wörter und der Wortschatzspurt

Mit 18 Monaten geben normal entwickelte Kinder durchschnittlich 50 wortähnliche Äußerungen von sich. In diesem Entwicklungsabschnitt vollbringt das Kind schon eine enorme Leistung: Hauptmorpheme müssen von Wortbildungsmorphemen isoliert werden, flektierte Formen von unflektierten Formen unterschieden und Wörter Wortfeldern und den dazugehörigen Begriffen zugeordnet werden (Füssenich ⁵2002, 74). Nach FÜSSENICH (⁵2002, 75) hat eine wesentliche Gruppe der ersten Wörter pragmatische Funktion (*„nein“, „danke“, „bitte“* etc.). Dies unterstützt die Auffassung eines interaktionistischen Spracherwerbmodells, nach dem sich die Entwicklung des Bedeutens in Formaten vollzieht: „Wörter und Bedeutungen wachsen in einem langsamen Prozess auf der Grundlage sozialer Interaktion im kommunikativen Diskurs heran“ (Kauschke 1999, 131). Auf der Grundlage der ersten lexikalischen Einträge kann sich das lexikalisch-semantische System dann weiter organisieren (ebda, 133 f). In einem rapiden Anstieg – dem so genannten *Wortschatzspurt* – wächst das Lexikon explosionsartig.

Die ersten Einträge ins mentale Lexikon erfolgen meist schnell. Ein einmal gehörtes Wort, beziehungsweise die Klangform dessen, wird aufgenommen und mit einem Referenten (Ob-

jekt oder Handlung), einer Eigenschaft oder einer bereits erworbenen Kategorie in Verbindung gebracht. Im Lexikon wird eine erste, vorläufige, hypothetische Form über die Wortbedeutung gespeichert, die später zur vollständigen Repräsentation ausdifferenziert wird. Die erste Abspeicherung der Bedeutung dient lediglich der Erinnerung an eine bereits gehörte Form. Der Prozess wird als *fast mapping* bezeichnet (Rothweiler 2001, 58; Glück 1998, 38).

Erweiterung des Lexikons

Kinder erweitern ihr Lexikon, indem sie neue Wörter bilden. Dabei spielen Erfahrungen, Imitation und Korrekturen von Erwachsenen eine wichtige Rolle (Füssenich ⁵2002, 76). Wie verfahren Kinder bei der Bildung von neuen Wörtern? Sie gehen dabei nach bestimmten Prinzipien vor, die CLARK (1985) vorstellt und FÜSSENICH (⁵2002) aufgreift. Die beiden Prinzipien nennt CLARK *Konventionalität* und *Kontrast*. Konventionalität bedeutet, dass es in einer Sprachgemeinschaft für bestimmte Bedeutungen ein konventionell anerkanntes Wort gibt. Die konventionelle Bedeutung eines Ausdruckes muss bei der Verwendung gleich bleiben. Kontrast hingegen meint, dass die konventionellen Bedeutungen von Wörtern im Kontrast zu einander stehen. Neue Wörter, die ins Lexikon aufgenommen werden, müssen immer in einer kontrastiven Beziehung zu einem bereits vorhandenen Wort stehen (Clark 1985, 47 f). CLARK beschreibt drei empirische Nachweise, die zeigen, dass Kinder dem Prinzip der Konventionalität von Anfang an folgen (ebda, 48 f):

- Kinder übernehmen Wörter von den Erwachsenen und benutzen diese in ähnlichen Bedeutungszusammenhängen wie Erwachsene.
- Ab zwei Jahren fragen Kinder nach den Namen von Gegenständen. Allmählich hört die Übergeneralisierung von Wörtern auf. In dieser Phase beginnen Kinder sich zu weigern, Wörter zu benutzen, deren Bedeutung sie nicht kennen (vgl. dazu auch Andresen 2005, 79).
- Kinder korrigieren schon früh ihre eigene Wortwahl. Sie kennen also kontrastierende Unterschiede zwischen konventionellen Bedeutungen.

Nach diesen beiden Prinzipien füllen Kinder Lücken im Wortschatz. CLARK formuliert vier weitere Prinzipien, nach denen Kinder bei der Bildung von neuen Wörtern vorgehen (Füssenich ⁵2002, 77; Clark 1985, 54 ff). *Das Prinzip der semantischen Transparenz*, bei dem bereits vorhandene Wörter neu kombiniert werden, um neue Wörter zu bezeichnen. *Das Prinzip der einfachen Formen*, welches meint, dass einfache Formen bei der Wortneubildung bevorzugt werden. *Das Prinzip der Regularisierung* impliziert, dass Kinder regelmäßige Prinzipien übergeneralisieren, sobald sie sie erkannt haben. *Das Prinzip der Produktivität* meint, dass die Formen der Erwachsenen für Kinder die produktivsten zu sein scheinen und sie sich daher an diesen orientieren.

Je größer das mentale Lexikon des Kindes wird, je wichtiger ist die Organisation des Lexikons (Rothweiler 2001, 55). Für Monika ROTHWEILER (2001, 56) spielen daher vor allem drei Aspekte für den Bedeutungserwerb eine wichtige Rolle. Im Regelspiel „Der Rategarten“, das

ich später noch ausführlich als Instrument der Diagnostik und Förderung semantischer Fähigkeiten vorstellen möchte, sind alle drei Aspekte enthalten.

(1) *Kategorisierung und Konzeptbildung*

Das Kind muss Klassen, beziehungsweise Kategorien bilden und diese als mentale Repräsentationen abspeichern. Dadurch entstehen Konzepte im mentalen Lexikon.

(2) *Benennung*

Konzepte müssen mit Wortformen verknüpft werden. Durch das Benennen entsteht dieser assoziative Zusammenhang auf der kognitiv-sprachlichen Ebene.

(3) *Lexikonorganisation*

Durch den Aufbau von Beziehungen zwischen den Lexikoneinträgen wird dieses strukturiert und organisiert. Auf diese lexikalischen Netzwerke werde ich im Kapitel Vernetzung semantischer Fähigkeiten zurückkommen (vgl. Kapitel II. 2.4).

Metakommunikation und Sprachspiele

AUGST et al. (1977) unterscheiden zwischen *Metakommunikation*, bei der während dem Gespräch Kommunikationsstörungen behoben werden, indem das Kind nachfragt, wenn es etwas nicht versteht und Extrakommunikation, bei der das Gespräch nicht unterbrochen wird, sondern explizit die Sprache thematisiert wird. Die Extrakommunikation liegt häufig im Grammatikunterricht vor, Metakommunikation hingegen ist im frühen Spracherwerbsprozess sehr entscheidend (nach Füssenich ⁵2002, 80; 2005, 19). Die metakommunikative Fähigkeit des Kindes, in Momenten des Nichtverstehens durch Nachfragen das Gespräch fortzuführen, wird im Laufe dieser Arbeit immer wieder eine Rolle spielen.

Nach Helga ANDERSEN (2005, 79 ff) gibt es einige entscheidende Merkmale, die bei vierjährigen Kindern charakteristisch und von fundamentaler Bedeutung für den Spracherwerbsprozess sind. Sie fangen an, ihr Verhalten einander anzupassen. Über das Parallelspiel, gelangen sie vom Symbolspiel allmählich zum Rollenspiel, das einen wichtigen Einfluss auf die Sprachentwicklung hat (vgl. Kapitel III 4.3). Kinder fangen zunehmend an, sich für Sprache zu interessieren. Dies äußert sich darin, dass sie vielfältige Fragen über Gegenstände, Dinge und auch Wörter selbst stellen. Sie beginnen kreativ mit Sprache umzugehen und spielen mit der Sprache als Gegenstand. Sie erfinden Reime und neue Wörter oder benennen Worte einfach um. Zwei Entwicklungsschritte können besonders hervorgehoben werden, die gleichzeitig einhergehen: Sie weigern sich, Worte zu imitieren, deren Bedeutung sie nicht kennen und entdecken gleichzeitig die Arbitrarität von sprachlichen Zeichen. Letzteres bedeutet, dass sie entdecken, dass die Beziehung zwischen Laut und Bedeutung willkürlich ist. Beide Fähigkeiten sind wichtig für einen kreativen Umgang mit Sprache und führen damit unweigerlich zu einem metakommunikativen Umgang mit derselben. Bei Kindern taucht Metakommunikation überwiegend im Spiel auf. Dabei können zwei Formen unterschieden werden, auf die ich im weiteren Verlauf der Arbeit zurückkommen werde: *Metakommunikation in*

Form von Sprachspielen (Andersen 2006, 28; Kapitel III 2.2.2) und *Metakommunikation im Rollenspiel* (Andresen 2005, 98; Kapitel III 4.3.2).

2.3 Begriffsbildung beim Kind

Ich möchte die Entwicklung semantischer Fähigkeiten nach der Grundannahme von sich entwickelnden Wortbedeutungen, wie sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden, noch um eine weitere Sichtweise ergänzen. Wortbedeutungen können demnach auch als „Vernetzte Strukturen sich entwickelnder Begriffssysteme“ (Wannenmacher & Seiler 1985, 3) gesehen werden. Dies war hauptsächlich in den 80er Jahren der Schwerpunkt vieler Untersuchungen. „Es wurde die Frage gestellt, welche Begriffe Kinder erwerben und wie sie sich von den Erwachsenenbegriffen unterscheiden“ (Jeuk 2003, 80). Der Spracherwerb wird in dieser Sichtweise kognitivistisch betrachtet und ist Teil der kognitiven Entwicklung (ebda).³ Einer der Hauptvertreter dieser Betrachtungsweise ist Jean PIAGET. Die Objektpermanenz, die auf PIAGET zurückzuführen ist, und deren Bedeutung für den Spracherwerb wurden im vorherigen Kapitel bereits beschrieben. Auf weitere Fakten der Entwicklungspsychologie nach PIAGET will ich im Folgenden nicht eingehen.⁴ Bevor ich auf Überlegungen zur Entwicklung der Begriffe komme, werde ich den Unterschied zwischen Bedeutung und Begriff näher erläutern.

2.3.1 Bedeutung und Begriff

In der Literatur finden sich unterschiedliche Verwendungen und Vorstellungen der Begrifflichkeiten ‚Begriff‘ und ‚Bedeutung‘. Manche theoretischen Vorstellungen sehen keinen Unterschied zwischen semantischem Wissen und Weltwissen. Nach ihnen ergibt sich eine enge Verflechtung zwischen enzyklopädischem und sprachlichem Wissen (Paprotte 1985, 75 f; Rothweiler 2001, 27). Andere Vertreter – wie BIERWISCH & LANG – nehmen an, dass es unterschiedliche mentale Repräsentationen für Konzepte (darunter verstehen sie Begriffe) und Lemmata gibt (nach Rothweiler 2001, 27). Es ergibt sich zunächst die Frage, wie ‚Begriff‘ beschrieben werden kann:

„Ein Begriff ist eine geistige Struktur, die Dinge in der Welt aufgrund von Ähnlichkeiten zusammen gruppiert. Er schafft so eine Klasse oder Kategorie von Objekten oder auch Ereignissen, die uns erlaubt, ähnliches in der Welt zusammen zu gruppieren...“ (Szagun⁶2000, 103).

Eine ähnliche Auffassung von Begriffen wie SZAGUN vertritt auch ROTHWEILER (2001, 22). Die mentale Repräsentation der Kategorien nennt sie Begriffe oder Konzepte. Sie stellen für

³ In jüngerer Zeit findet eine verstärkte Betrachtung der Organisation und der Entwicklung des mentalen Lexikons statt (Jeuk 2003, 80). Begriffs- und Bedeutungsentwicklung wird demnach im Ausbau und in der Vernetzung der Strukturen des mentalen Lexikons betrachtet. Auf diese Sichtweise werde ich im Kapitel Vernetzung semantischer Fähigkeiten (II 2.4) eingehen.

⁴ Die wichtigsten Fakten zur Entwicklungspsychologie von PIAGET können bei SZAGUN (1983; ⁶2000) nachgelesen werden.

ROTHWEILER (ebda, 26) die elementare Speichereinheit der Kognition dar. Das Wort als abstract des Begriffs hat nach LURIJA demnach die „... komplizierte intellektuelle Funktion der Verallgemeinerung“ (Lurija ²1986, 41). PAPROTTE (1985, 75) spricht ebenfalls davon, dass Begriffe die Einheiten mentaler Repräsentationen sind, als die kleinsten Einheiten des Wissens von der Welt. Das Vorhandensein des Weltwissens der Kinder ist für die Sprachentwicklung fundamental, denn ein Wissen über Tatsachen und Zusammenhänge der Welt – geordnet im Begriffssystem – kann dem Kind später Hinweise darauf geben, „... wo (auch) in der Sprache Unterscheidungen zu erwarten sind, ja es überhaupt auf diese Unterscheidung aufmerksam machen“ (Bruner 1987, 27).

Stefan JEUK (2003, 77) bezieht sich auf das *Semiotische Dreieck* von MORRIS bzw. OGDEN & RICHARDS, um die Beziehung zwischen sprachlichen Konzepten, Referenten und dem Lexikon aufzuzeigen. Um einen Referenzbezug auf ein Bezeichnetes herzustellen, bedarf es immer eines Zeichenbenützers. „Zeichen verweisen nicht aus sich selbst heraus auf etwas anderes“ (Linke 1996, 25). Die Sprache als symbolisches Zeichensystem hat arbiträren Charakter und ist außerdem konventional. Die Zuordnung zwischen Zeichen und dem Bezeichneten – der Referenzbezug – muss stabil und assoziativ sein (ebda, 33 ff). Nur so wird gewährleistet, dass verschiedene Zeichenbenutzer das Gleiche meinen (also vom Gleichen Zeicheninhalt sprechen), wenn sie sich auf ein Bezeichnetes beziehen.

Christian GLÜCK (1998, 45) unterscheidet zwischen konzeptuellem Wissen, semantisch-konzeptuellem Wissen (Begriffe) und der Wortbedeutung. Die Wortbedeutung ist ein Konstrukt der Sprachverarbeitung, indem eine Wortform mit einem Begriff (semantisch-konzeptuelles Wissen) in Verbindung gebracht wird. Das begriffliche Wissen oder die durch Worte zum Ausdruck zu bringenden Konzepte, sind nur ein Teil des gesamten Wissens von der Welt (ebda). Im folgenden Verlauf der Arbeit halte ich lediglich die Unterscheidung zwischen Begriff und Bedeutung für relevant. Konzepte und Begriffe verwende ich in Anlehnung an ROTHWEILER (2001) synonym. Begriffe sind mentale Repräsentationen von Referenten. Bedeutungsentwicklung kann demnach als der Prozess der Verbindung von Wortformen und Begriffen beschrieben werden. Begriffe und Konzepte können zugleich auch als mentale Repräsentation von Kategorien gesehen werden, welche die Abbildung der strukturierten Erfahrungen von der Welt sind (Rothweiler 2001, 229; Lurija ²1986 40).

Der Begriff als (sprachliches) Zeichen

Neben den Überlegungen zur Beschreibung und Verwendung der Begrifflichkeiten, die miteinander in Beziehung stehen, gibt es auch Überlegungen zum Ausdruck ‚Begriff‘ selbst. PAPROTTE (1985) weist darauf hin, dass dieser teilweise sehr undifferenziert verwendet wird.

„Häufig wird der Begriff reduktiv als Wortbedeutung definiert“ (Paprotté 1985, 75). PAPROTTÉ setzt sich mit den Charakteristika, also den spezifischen Merkmalen von Begriffen auseinander. Einige dieser charakteristischen Merkmale halte ich für erwähnenswert: Die Unterscheidung zwischen *Bedeutungsinhalt* (Intension) und *Bedeutungsumfang* (Extension) fand schon in der Antike statt. Die Extension eines Zeichens sind die Gegenstände auf die es verweist. Gleichzeitig bestimmt das Zeichen (Wort) auch Merkmale und Eigenschaften. Darunter ist die Intension eines Zeichens zu verstehen (vgl. Lurija ²1986, 40; Vollmert 1999, 151 f; Paprotté 1985, 77 f).⁵ Sprachliche Zeichen haben zudem *denotativen* und *konnotativen* Charakter. Der Bedeutungskern (Denotat) enthält den direkten Referenzbezug, die sachlich neutrale, kognitive Information. Daneben gibt es den großen Bereich, der die assoziative Bedeutung des Zeichens umfasst (Konnotationen). Diese subjektiven und konventionellen Bedeutungskomponenten ergeben eine Mehrdeutigkeit, die hinter einem Wort steckt, die sich je nach affektiven Zuständen des Zeichenbenützers in einem Moment ändern kann. VOLLMERT (1999, 154 f) bezeichnet diese als Nebenwörter mit einem subjektiven emotiven Gefühlswert (vgl. Lurija ²1986, 106).

2.3.2 Bildung von Begriffen

Eine Vertreterin, die sich an PIAGET orientiert, ist Katherine NELSON. SZAGUN greift ihre Überlegungen kritisch auf. Nach NELSON werden in der handelnden Erfahrung mit Gegenständen funktionale Beziehungen zu einem prälinguistischen Kernbegriff verdichtet (Wannenmacher & Seiler 1985, 15). Über die Entstehung des Begriffs bildet das Kind dann die Bedeutung, in dem es ein Wort mit dem Begriff verbindet. Nach NELSON bildet sich der Begriff vor dem Wort und ist daher nicht von der Benennung abhängig (Szagun 1983, 68 ff). SZAGUN kritisiert diese Sichtweise (ebda, 72 f): dies gilt nur zu Beginn der Sprachentwicklung, da diese auf sensomotorischen Begriffen aufbaut. Später bilden Kinder durchaus Begriffe aufgrund von Wörtern, die sie in der Erwachsenensprache hören, aber nicht verstehen. Sie fragen dann nach und ordnen oder kategorisieren die erhaltenen Informationen zu einem Begriff. Nach SZAGUN (2000⁶, 139 f) bilden sich Begriffe aus der Erfahrung des Menschen mit der Umwelt und mit seinen subjektiven Gefühlszuständen. Sie werden nach und nach in vier Entwicklungsschritten aufgebaut (ebda):

- a) Zunächst existiert während der sensomotorischen Phase eine anfängliche Begriffsstruktur im Kind.
- b) Im Folgenden finden psychologische Prozesse der Interaktion mit der Umwelt statt.
- c) Daraufhin folgen psychologische Prozesse der internen Umstrukturierung der mentalen Repräsentationen.⁶
- d) So entstehen als Resultat der Umstrukturierung und der Interaktion mit der Umwelt Begriffe, die sich den Erwachsenenbegriffen nach und nach angleichen.

⁵ Dieser Aspekt ist besonders bei der Übersetzung in Sprachen von Bedeutung. Worte die in verschiedenen Sprachen die gleichen Gegenstände bezeichnen, haben nur selten die gleiche Intension (Vollmert 1999, 151 f).

⁶ Die Prozesse b) und c) übernimmt SZAGUN von PIAGET, der dies Akkomodation und Assimilation nennt.

Schon WYGOTSKI nahm an, dass es Unterschiede, zwischen den ersten Begriffsstrukturen von Kindern und den ‚fertigen‘ Begriffen von Erwachsenen gibt. Für ihn ist der Begriff ohne Worte unmöglich, „... Denken in Begriffen ist ohne sprachliches Denken unmöglich“ (Wygotski 2002, 189). Die Begriffsbildung besteht nach WYGOTSKI aus drei Hauptstufen (ebda, 193 ff), die er in der experimentellen ‚Methode der künstlichen Begriffsbildung⁷‘ herausdifferenzieren konnte: Zunächst bildet sich eine formlose Menge irgendwelcher Gegenstände (*synkretistische Verkettung einzelner Gegenstände*). Die zweite Hauptstufe der Begriffsbildung nennt WYGOTSKI das *Denken in Komplexen*. Verbindungen und Verallgemeinerungen entstehen nicht mehr nur aus subjektiven Eindrücken, sondern aufgrund erster objektiver Verbindungen. Allmählich bilden sich somit Pseudobegriffe als letzte Komplexstufe. Diese weisen zwar Ähnlichkeit mit den Erwachsenenbegriffen auf, sie sind aber in ihrem Wesen und ihrer psychischen Natur völlig verschieden (ebda, 207). Die letzte Hauptstufe ist das Bilden von ‚echten‘ Begriffen: „... hier werden Dinge auf der Basis der Abstraktion und Isolierung der einzelnen Elemente als gleich erkannt“ (Szagun 1983, 86).

Schlussfolgerung

Bislang konnte der Eindruck entstehen, dass Begriffsbildung und Bedeutungserwerb etwas völlig Unterschiedliches sind. Dass dem nicht so ist, wird im nächsten Kapiteln ‚*Vernetzung semantischer Fähigkeiten*‘ noch einmal deutlich gemacht. Schon an dieser Stelle möchte ich festhalten, dass die Bildung von Begriffen mit der Wortbedeutungsentwicklung zusammenhängt. Ein Wort, dem jede Bedeutung fehlt, ist eine leere Hülle. Die Wortbedeutung ist die nicht-zerlegbare Einheit der Prozesse Denken und Sprechen (Wygotski 2002, 389). Die Wortbedeutung ist genauso wie die Begriffsbildung immer im Kontext von *Entwicklung* zu betrachten und nie deterministisch (ebda, 397). Die Entwicklung des handelnden Subjekts im Kontext der Interaktion mit der sozialen Umwelt ist das Gemeinsame an der Wortbedeutung und Begriffsbildung. Wortbedeutungen entstehen aus (nicht- sprachlichen) Begriffen – vor allem in der sensomotorischen Phase (Szagun 1994, 33 ff) und gleichzeitig bilden sich Begriffe auf der Grundlage von Bedeutungen, vor allem dann, wenn das Kind ein Wort hört, das es nicht kennt. Durch Nachfragen baut es den Begriff aus, der sich im Laufe der Entwicklung verändert und ausdifferenziert. Begriffsbildung und Bedeutungsentwicklung sind ein nie endender, wechselseitiger Lernprozess (Jeuk 2003, 80).

⁷ Die Methode ist ausführlich bei LURIA (²1986, 93 ff) oder bei WYGOTSKI (2002, 183 ff) selbst nachzulesen und soll an dieser Stelle daher nicht ausführlicher beschrieben werden.

2.4 Vernetzung semantischer Fähigkeiten

„Das Wort stellt demnach ein potentielles Netz vieldimensionaler Verbindungen dar, die lautlicher, situativer oder begrifflicher Art sein können“ (Lurija² 1986, 109).

Die *Vernetzung semantischer Fähigkeiten* ist eine wichtige Kompetenz bei der adäquaten Bildung von Begriffen und Bedeutungen. In diesem Teil werde ich die Vernetzung semantischer Fähigkeiten von mehreren Seiten betrachten: Im mentalen Lexikon bilden sich auf morphologischer und inhaltlicher (bedeutungstragender) Ebene vielfältige Netzwerke und Wortfelder. Außerdem stehen die semantischen Fähigkeiten immer im Zusammenhang zu anderen sprachlichen Fähigkeiten, beispielsweise auf phonologischer, pragmatischer und syntaktischer Ebene.

2.4.1 Semantische Netzwerke und Wortfelder im mentalen Lexikon

Der Sprecher verfügt aktiv über einen Wortschatz von tausend Wörtern und passiv von 50 000 bis 250 000 Wörtern (Rothweiler 2001, 21; Eisenberg & Linke 1996, 21). Wie aber verwendet und beherrscht er diese enorme Anzahl von Wörtern? Um diese Frage zu beantworten, genügt die Betrachtung des Einzelwortes nicht. „Denn nicht das einzelne Wort wird – im Spracherwerb – gelernt, gewusst, verwendet und als Basis für Wortbildungen genutzt, sondern das Wort in seiner lexikalischen Struktur“ (Eisenberg & Linke 1996, 21). Dies führt unweigerlich zur Annahme einer vielfältigen Vernetzung dieser Strukturen, um den Erwerb, die Organisation und den Gebrauch des Wortschatzes und der Wortbedeutungen zu verstehen. Sowohl Monika ROTHWEILER (2001, 28) als auch Christina KAUSCHKE (1999, 128 ff) weisen darauf hin, dass es eine Vielzahl von Konzepten zu Lexikonmodellen gibt, die sich eher modularen oder eher holistischen Grundpositionen zuordnen lassen. In beiden Positionen wird jedoch deutlich, dass die verschiedenen Einträge im Lexikon miteinander *vernetzt* sind.

Wörter und Sätze

„Der Begriff ist ohne Worte unmöglich, Denken in Begriffen ist ohne sprachliches Denken unmöglich.“ (Wygotski 2002, 189) Schon WYGOTSKI erkannte, dass Worte das Baumaterial der Sprache sind, sie sind Bedeutungsträger und Zielobjekte syntaktischer Markierungen im Satz (Glück 1998, 21). Worte lassen sich wiederum weiter zerlegen, in Laute, Morpheme oder Silben (Eisenberg & Linke 1996, 20). In einem Text können Wörter nicht nur in verschiedenen Bedeutungen verwendet werden, sondern dieselbe Bedeutung kann unter Umständen auch durch verschiedene Wörter wiedergegeben werden“ (Vollmert 1999, 152). Im Allgemeinen wird zwischen Wort- und Satzsemantik unterschieden. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Wortsemantik, da Satzsemantik nie ohne Wortsemantik auskommen kann. Das Wort ist Gegenstand der weiteren Betrachtung, denn in ihm konstituieren sich fünf

Aspekte sprachlichen Wissens: phonologisches Wissen, semantisches Wissen, syntaktisches Wissen, morphologisches Wissen und pragmatisches Wissen (Glück 1998, 22 f).

Vernetzung auf morphologischer Ebene

„Die große Zahl der Wortformen und der Wörter in einem Wortschatz lässt sich in vergleichsweise wenige Grundtypen nach ihrem Flexionsverhalten und ihrer Kombinatorik reduzieren“ (Eisenberg & Linke 1996, 23).

Es gibt drei große Bereiche, aus denen die Wörter im Deutschen flektieren. Dies sind die großen Wortarten Substantive, Verben und Adjektive. Das Entscheidende ist, dass ein Großteil dieser *regelmäßig* flektiert, indem einem Stamm eine Endung (Suffix) hinzugefügt wird. Der Wortstamm (Hauptmorphem) ist der gemeinsame Bestandteil und hält die Menge formal und auch semantisch zusammen (ebda). „Wörter sind die Menge von Wortformen, die denselben Stamm haben und deshalb zusammengehören“ (Eisenberg & Linke 1996, 23). In einem Lexikon sind nicht alle Flexionsmöglichkeiten aufgeführt. ‚*Ich spiele*‘, ‚*du spielst*‘, ‚*sie spielen*‘ benötigt nicht jeweils einen eigenen Eintrag im Lexikon. Sie können durch regelmäßiges anhängen von Suffixen an das Hauptmorphem ‚*spiel*‘ gebildet werden (Glück 1997, 25). Bei der Speicherung und der Verarbeitung von Wortformen kann auf Stämme und Affixe (einzelne Wortbildungselemente) getrennt zugegriffen werden. EISENBERG & LINKE (1996, 22 f) weisen in ihrem Basisartikel neben den Zusammenhängen der Morpheme noch auf die Vernetzung der Wortklassen hin. Die Wörter bilden im deutschen fünf Hauptklassen: Substantive, Verben, Adjektive, Pronomen und Partikel. Diese Klassen lassen sich wiederum kategorisieren. Beispielsweise gibt es innerhalb der Substantive jene, die mit einem Artikel stehen müssen und jene, die auch ohne Artikel stehen können (ebda). All diese Kategorisierungen erleichtern die Speicherung und Verarbeitung von Wörtern im mentalen Lexikon.

Vernetzung von Bedeutungen

Nicht nur die Relationen der Morpheme im mentalen Lexikon machen die Verarbeitung und Speicherung von tausenden Wörtern möglich, sondern auch die Vernetzungen auf der Bedeutungsebene (Füssenich ⁵2002, 65). Bedeutungsrelationen wie Synonyme (*Metzger – Fleischer*), Bedeutungsähnlichkeit (*Schüssel – Schale*), Komplementarität (*tot – lebendig*) und Antonymie (*groß – klein*) ermöglichen es, das Verhältnis einzelner Wörter untereinander zu klären, Gruppen zu bilden und damit den Wortschatz zu strukturieren (Eisenberg & Linke 1996, 24). LEVELT unterscheidet bei solchen Vernetzungen auf der Bedeutungsebene zwischen *intrinsischen* und *assoziativen* Relationen. Zu den intrinsischen Relationen zählt er die bereits aufgezählten Eigenschaften von Wörtern (Synonym, Ähnlichkeit, etc.). Unter assoziative Relationen fasst LEVELT den Effekt zusammen, dass das Auftreten eines Wortes das Auffinden eines anderen Wortes erleichtert (nach Rothweiler 2001, 35). In der Neuropsychologie

logie wird hier auch vom so genannten *priming-Effekt*⁸ (Bahnung) gesprochen. Die assoziative Vernetzung im semantischen Lexikon kann auf der Grundlage von unterschiedlichen Annahmen über Lexikonmodelle betrachtet werden:

- *Merkmalsemantik*
Bei der Vorstellung von Merkmalsmodellen „... erscheinen uns (die Wortbedeutungen) ... als Bündel von semantischen Merkmalen, und die Vernetzung von Wörtern erfolgt über den Vergleich dieser Merkmale“ (Eisenberg & Linke 1996, 24).
- *Prototypensemantik*
Die Vernetzung von Bedeutungen wird hier ganzheitlich gefasst. Die Frage ist nicht, welche Merkmale ein Gegenstand aufweist, sondern welcher Vertreter (beispielsweise welches Möbelstück) ist typisch für diese Kategorie. Graphisch kann dies durch eine kreisförmige Anordnung umgesetzt werden. Im Kern steht dabei der typischste Vertreter. Die anderen sind in einer relativen Distanz zu diesem angeordnet (Eisenberg & Linke 1998, 26).

LURIJA (²1986, 110 ff) beschreibt die Assoziationsmethode, die FREUD anwandte. Bei Probanden wurde mit Hilfe von Stromstößen ein Orientierungsreflex (gemessen durch Gefäßerweiterung im Kopf) konditioniert, wenn sie ein bestimmtes Wort (z.B. *Katze*) hörten. Anschließend wurden ihnen Wörter aus drei Gruppen gegeben: neutrale Wörter (*Topf*), Wörter, die zum Testwort lautlich ähnlich waren (*Fratze*) und Wörter, die zum Testwort semantisch ähnlich waren (*Maus*, *Milch*). Mit dieser Methode konnten die Forscher die assoziative Beziehung von einzelnen Wörtern herausfinden, je nach dem wie groß der Ausschlag der gemessenen Gefäßerweiterung im Gehirn war. Neben der Tatsache, dass semantisch ähnliche Wörter die meisten Reaktionen beim Probanden aufwiesen, ist weiter interessant, dass auch der Kontext, in dem die Wörter angeboten wurden, entscheidend war. Die semantische Be-deutsamkeit von Wörtern ändert sich in Abhängigkeit ihres Kontextes (Lurija ²1986, 118).

Vernetzung von Begriffen

Legt man der Wortbedeutungsentwicklung den begriffsorientierten Ansatz zugrunde, bei dem das Wort seine Bedeutung durch den Begriff erhält, auf den es sich bezieht, ergeben sich ebenfalls Vernetzungen. Das Wort erhält seine Bedeutung durch die Verknüpfung mit dem Begriff. Dabei können einem Wort mehrere Begriffe zugeordnet sein, oder einem Begriff mehrer Worte. MURPHY & MEDIN (1985) sprechen dabei von der Vernetztheit von Theorien (nach Szagun ⁶2000, 137 f). „Unter einer Theorie verstehen sie jede Art von Erklärungen, die Menschen Phänomenen geben, und die zusammenhängen“ (Szagun ⁶2000, 137). Das Wissen bringt Theorien in sinnvolle Zusammenhänge und beeinflusst damit die innere Struktur von Begriffen und deren Merkmale. Das Wissen, dass ein ‚*Baum*‘ eine Pflanze ist, die im Wald stehen kann und nicht im Meer oder im Himmel wächst, beeinflusst den subjektiven Begriff, den ich von einem ‚*Baum*‘ habe. Die Theorie, dass Bäume im Wald wachsen, wenn

⁸ Siehe dazu auch GLÜCK 1998, 31 ff

sie auch noch so banal sein mag, ist ausschlaggebend für die Bildung des Begriffs und damit für die Bedeutung des Wortes ‚*Baum*‘.

„Das System der Begriffsmerkmale und der Beziehung zwischen ihnen ist in einem individuellen Konstruktionsprozess des Begriffsaufbaus entstanden. Dieser Prozess ist für jeden Menschen einzigartig. So bleibt auch der Begriff individuell und einzigartig“ (Szagun⁶2000, 139).

2.4.2 Zusammenhänge semantischer Fähigkeiten zu anderen sprachlichen Bereichen

Semantische Fähigkeiten sind immer im Zusammenhang zu anderen sprachlichen Fähigkeiten zu verstehen und haben auf diese direkt und indirekt Auswirkungen. An dieser Stelle werde ich nur einen Ausschnitt von Anhaltspunkten skizzieren, die den Zusammenhang von Semantik und anderen sprachlichen Kompetenzen verdeutlichen sollen:

Semantische Fähigkeiten und Aussprache

Die bisherigen Ausführungen zur Vernetzung semantischer Fähigkeiten orientierten sich größtenteils an der *Repräsentation und Organisation* des mentalen Lexikons. Der Abruf sprachlicher Äußerungen, also die *Produktion* sowie die Aufnahme und Enkodierung derselben im Lexikon (*Rezeption*) wurde bislang noch nicht explizit thematisiert. Dies soll auch im Folgenden kein Bestandteil der Betrachtung sein, stattdessen möchte ich dafür auf FÜSSENICH (⁵2002) verweisen, die ausführlich den Zusammenhang von Sprachproduktion und Sprachrezeption darstellt und sich auf DANNENBAUER & KOTTEN-SEDERQVIST bezieht.⁹ Um etwaige Zusammenhänge von Semantik und Aussprache zu finden, greife ich auf Modelle zurück, die sich mit der Sprachproduktion beschäftigen: Nach dem *Zwei-Stufen-Modell* von LEVELT ist die phonologische Gestalt von Wörtern im mentalen Lexikon getrennt von der Wortbedeutung gespeichert (nach Rothweiler 2001, 33). Eine Sprechabsicht wird dabei mit lexikalischen Einheiten nach ihrer semantischen Eigenschaft versehen und damit grammatisch enkodiert. Erst dann folgt die phonologische Enkodierung (nach Glück 1998, 83 f). Über den Zusammenhang von phonologischen und semantischen Fähigkeiten kann mehr gefunden werden bei der Betrachtung des *Interaktive Modell des Wortabrufs* nach DELL. Sein Modell basiert auf der Annahme von parallel verlaufenden Netzwerken. Knotenpunkte im Netz verdeutlichen die Repräsentationen. Eine Äußerungsabsicht wird auf der semantischen Ebene aktiviert. Die Aktivierung verteilt sich im Netzwerk und löst phonologische Einheiten aus. Die am stärksten aktivierte Einheit wird ausgelöst und in einem phonologischen Rahmen komponiert (nach Glück 1998, 88 f). Daraus wird die Vernetzung zwischen der semantischen Ebene und den phonologischen Einheiten deutlicher als bei dem Modell von LEVELT.

⁹ Die Autoren vertreten die ‚Hypothese der doppelten Repräsentation‘, wonach Kinder sowohl erwachsenartige Repräsentationen von Wortformen gespeichert haben, als auch individuell-kindliche. Erste bestimmen die Perzeption, letztere die Produktion (nach Füssenich⁵2002, 82).

Semantische Fähigkeiten und Grammatik

Im Kapitel Vernetzung semantischer Fähigkeiten habe ich in Anlehnung an EISENBERG & LINKE (1996) bereits dargestellt, wie morphologische Aspekte im mentalen Lexikon miteinander vernetzt sind. An dieser Stelle möchte ich noch auf zwei weitere Aspekte der Vernetzung semantischer mit grammatikalischen Fähigkeiten eingehen: Die *semantic-bootstrapping-Hypothese* besagt, dass Kinder ihr Wissen über semantische Kategorien als Beweis für das Vorhandensein von grammatischen Wortarten deuten. Damit versucht die Hypothese die Frage zu klären, wie Kinder ein Bewusstsein für die Existenz von verschiedenen Wortarten erlangen. Semantische Kategorien werden auf die mit ihnen verbundenen Wortarten bezogen, obwohl es dabei keine 1:1-Zuordnung gibt (Meibauer & Rothweiler 1998, 15). Gleichzeitig gibt es die *syntactic-bootstrapping-Hypothese*. Neue sprachliche Ausdrücke werden demnach durch den syntaktischen Kontext gelernt. Kinder verwenden syntaktische Informationen als Hinweise auf die Bedeutung eines Wortes (Tomasello 2006, 158). Damit sollen an dieser Stelle genug Hinweise gegeben sein, wie schon beim frühen Spracherwerb syntaktische und semantische Repräsentationen miteinander in Verbindung gebracht werden.

Semantische Fähigkeiten und Pragmatik

Um einen Anhaltspunkt der Zusammenhänge von Semantik und Pragmatik zu geben, bedarf es keiner langen Erörterung. Die meisten unserer täglichen Kommunikationen sind mit sprachlichen Äußerungen – in Form von Worten – verbunden. Daher liegt es nahe, dass Wortbedeutungen direkt Einfluss auf kommunikative Äußerungen haben und umgekehrt. Der Vollständigkeit halber soll auch dieser Zusammenhang erwähnt werden, wobei ich mich auf Michael TOMASELLO (2006, 158) beziehen möchte: Dieser hält das *Kontrastierungsprinzip* von Eve CLARK (1985), nach dem Wortbedeutungen in ihrem semantischen Kontrast zueinander erworben werden, für ein fundamentales pragmatisches Prinzip, das Aufschluss darüber gibt, wie Menschen mit sprachlichen Symbolen umgehen. „Die Schlüsse, die Kinder in solchen Fällen ziehen, sind immer in dem Sinne pragmatisch, als dass sie ein Verständnis dessen voraussetzen, warum der Erwachsene (gerade) diese Worte in der gegenwärtigen Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit auswählt“ (Tomasello 2006, 158). Kinder müssen lernen, dass die Worte Bedeutungen tragen, dass zwar die Zuordnung vom Wort zu seiner Bedeutung arbiträr und konventional ist, die Auswahl des Wortes innerhalb einer kommunikativen Äußerung, die der Sprecher zu treffen hat, meistens aber alles andere als ‚willkürlich‘ ist.

3 Semantische Fähigkeiten bei zweisprachigen Kindern

„Individuelle und gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit sind, weltweit und weltgeschichtlich betrachtet, eine Normalität“ (Cárdenas & Inglisa 2006, 197). Bernd KIELHÖFER und Sylvie JONEKEIT (¹⁰1998, 9 f) fassen erschreckende Negativismen zusammen, die vor 1950 überwiegend in deutscher Literatur vorherrschten.¹⁰ Nicht selten galten damals zweisprachige Kinder als sprachlich verspätet, überfordert, sprachlich nicht kreativ, als phantasie-los und gefühlsarm, doppelzüngig, berechnend und verlogen, heimatlos und ohne Identität, ungeschickt, zur Schizophrenie neigend, orientierungslos und labil. Diese Zeiten sind vorbei. In der für die damalige Zeit überraschenden Studie von PEAL & LAMBERT (1962) wiesen die beiden Kanadier erstmals darauf hin, dass zweisprachige Kinder keinen Rückstand gegenüber ihren einsprachigen Altersgenossen haben (nach Zimmer ⁴2004, 215). In den folgenden Jahren wurde Mehrsprachigkeit nach und nach von ihrem schlechten Ruf befreit (ebda, 217). Heute hält der aktuelle Forschungsstand entschieden fest, dass „... individuelle Zweisprachigkeit (...) keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche (...) Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Cardenás & Inglesis 2006, 197) hat.

Zweisprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene können nicht als einheitliche Population gesehen werden. Gegenwärtig spricht man daher auch von *individueller Zweisprachigkeit*, die funktional, flexibel, dynamisch und heterogen ist (Lengyel 2006, 187). Um die semantischen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder darstellen zu können, bedarf es zunächst einiger allgemeiner Überlegungen zur Zweisprachigkeit. Ich werde den Begriff ‚Zweisprachigkeit‘ genauer umschreiben, bevor ich auf die simultane Zweisprachigkeit eingehe, die für das Fallbeispiel *Noel* zutrifft.

3.1 Was heißt ‚Zweisprachigkeit‘?

Die Begriffe Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) beziehen sich auf die Reihenfolge des Erwerbs. Der Begriff *Muttersprache* impliziert hingegen für viele, dass es sich um die zuerst erlernte Sprache handelt. „Mit Muttersprache wird einerseits die Sprache bezeichnet, die das Kind als erste erwirbt und die es andererseits emotional bevorzugt“ (Jeuk 2003, 14). JEUK (2003) schlägt vor, statt von Muttersprache von *Familiensprache* zu sprechen, denn nicht immer ist die erste Sprache die emotionale Sprache. Im Gegensatz zur sukzessiven Zweisprachigkeit erhält der Begriff Muttersprache bei der *simultanen Zweisprachigkeit* eine andere, m. E. durchaus sinnvolle Bedeutung, da sie im Gegensatz zur Vatersprache die Sprache ist, welche die Mutter mit den Kindern spricht.

¹⁰ WIECZERKOWSKI (1965) UND WEINREICH (1977) zitiert nach KIELHÖFER & JONEKEIT (¹⁰1998, 9 f)

Die Debatte um die Frage, wann eine Person als zweisprachig bezeichnet werden kann, ist lang. Ich möchte sie an dieser Stelle nicht weiter aufgreifen¹¹ und stattdessen das Bewusstsein der Zweisprachigkeit hervorheben. Entscheidend für das Kriterium einer vorhandenen Zweisprachigkeit ist „... das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen ‚zu Hause zu sein‘“ (Kielhöfer & Jonekeit ¹⁰1998, 11). Ebenso gibt es unterschiedliche Erklärungsversuche zur Zweisprachigkeit und vor allem zum Zweitspracherwerb. Die Darstellung der bekanntesten Theorien beziehungsweise Hypothesen, die versuchen zweisprachige Erwerbsprozesse zu erklären, können bei JEUK (2003, 14 ff) nachgelesen werden. In meinen weiteren Ausführungen werde ich mich hauptsächlich auf die simultane Zweisprachigkeit konzentrieren, die für das Fallbeispiel *Noel* relevant ist.

3.2 Simultan zweisprachig aufwachsende Kinder

3.2.1 Die Rahmenbedingungen: Das (konsequente) Partnerprinzip

Bei der simultanen Zweisprachigkeit erwirbt das Kind beide Sprachen von Anfang an. Dies geschieht oft nach dem Prinzip *une personne, une langue*.¹² Für die vorliegende Arbeit ist diese Form der Zweisprachigkeit besonders interessant, da sie in der Familie des Fallbeispiels *Noel* praktiziert wird: Die Familiensprache in Noels Familie ist deutsch, die Muttersprache ist französisch und die Sprache des Vaters (Vatersprache) ist deutsch. Neben diesen Sprachen gibt es noch eine Reihe anderer Sprachen, die bei zweisprachigen Kindern eine Rolle spielen können: es kann eine Spielsprache, eine Schulsprache, eine Kindergartensprache etc. geben (Kielhöfer & Jonekeit ¹⁰1998, 20).

Auf die Tatsache, dass das Partnerprinzip nicht immer einfach ist, weist LEIST-VILLIS (2006) in ihrer Studie hin. Das Kind beginnt schon sehr früh zu entscheiden, welche Sprachen es wann und mit wem spricht (Leist-Villis 2006, 163). LEIST-VILLIS befragte hundert Mütter aus griechisch-deutschen Familien sowohl in Griechenland als auch in Deutschland. Wie auch in der Familie *Noels* vertraten dabei die Mütter jeweils die Nichtumgebungssprache. Gegenstand der Erhebung war unter anderem die Sprachentwicklung, das Spracherziehungsverhalten und die sozialen Rollennetzwerke der Mütter (ebda). LEIST-VILLIS kam zu dem Ergebnis, dass die *Konsequenz* mit der die Mütter die Nichtumgebungssprache mit ihren Kindern sprechen einen entscheidenden Einfluss darauf hat, ob die Kinder beginnen, die Nichtumgebungssprache zu verweigern oder nicht:

- „... 86% der Kinder inkonsequenter Mütter zeigen phasenweise Verweigerungen, dagegen 50% der Kinder konsequenter Mütter“ (ebda, 165).

¹¹ Mehr dazu bei KIELHÖFER & JONEKEIT (¹⁰1998, 11 f) und LENGYEL (2002, 13 ff)

¹² Dieses Prinzip geht auf RONJAT (1913) zurück. Es wird von JEUK (2003, 31); KIELHÖFER & JONEKEIT (¹⁰1998, 26) beschrieben.

- „... 93% der konsequenten Mütter sind sehr zufrieden mit dem gesamten Verlauf des zweisprachigen Entwicklungs- und Erziehungsprozesses, jedoch nur 43% der inkonsequenten“ (ebda).

Karin JAMPERT (2002, 75 ff) kritisiert das Prinzip *une personne, une langue*. Sie stellt fest, dass Kinder die Trennung der Sprachen auch ohne diese Hilfe leisten können, in dem sie sich an phonologischen und prosodischen Merkmalen orientieren. JAMPERT mag mit ihrer Kritik Recht haben. Drei Aspekte, die m. E. wichtig sind, möchte ich ihrer Kritik entgegenstellen: *Erstens* muss Sprachenlernen und vor allem das Erlernen von zwei Sprachen immer individuell betrachtet werden. Studien haben gezeigt, dass für das erfolgreiche Erlernen zweier Sprachen nach diesem Prinzip ein entscheidender Faktor die Fähigkeit ist, wie Eltern auf das Kind eingehen können (Zimmer ⁴2004, 221). Für manche Familien kann daher das Prinzip der Sprachentrennung sinnvoll, für andere wiederum nicht sinnvoll sein. *Zweitens* gibt es durchaus Kinder, die eine Sprachentrennung von *sich aus* fordern, so zum Beispiel der älteste Sohn von Sylvie JONEKEIT. Ebenso zeigen Studien, dass bei sprachvermischten Familienzuständen ebenfalls die Trennung am Ende des Erwerbsprozesses stand und von Kindern gefordert wurde (Zimmer ⁴2004, 224). *Drittens* zeigen die Ergebnisse von LEIST-VILLIS (2006, 165), dass 93% der konsequenten Mütter sehr zufrieden mit dem gesamten Verlauf der Zweisprachigkeit sind und dass ihre Kinder seltener als die Kinder der inkonsequenten Mütter die Nichtumgebungssprache verweigern.

3.2.2 Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb

Es gibt einige Faktoren, die Einfluss auf den Erwerb und die Entwicklung der Sprachen bei zweisprachigen Kindern haben. Ein entscheidendes Kriterium, das über Erfolg oder Misserfolg des Zweitspracherwerbs entscheiden *kann*, ist das Alter des Kindes zum Zeitpunkt des Zweitspracherwerbsbeginns. ROTHWEILER (2006, 160) fand heraus, dass Kinder, die bei Eintritt in den Kindergarten den Zweitspracherwerb bezüglich Verbflexion und Verbstellung erfolgreich vollziehen, sofern der Input der Zweitsprache qualitativ und quantitativ kontinuierlich erfolgt. Der frühe sukzessive Erwerb ähnelt dann einem simultanen Erwerb. Dem Vorurteil, dass Kinder im Kindergartenalter eine zweite Sprache spielend erlernen würden, entgegnet JEUK (2003, 54), dass der schnelle Erwerb des phonologischen Systems in der Zweitsprache zu dieser Annahme führt. Eine gute phonologische Kompetenz sagt aber noch nichts über die Beherrschung von semantischen und syntaktischen Fähigkeiten aus. Die Frage des Alters muss immer in Relation zu anderen Faktoren wie etwa emotionalen Faktoren, Umständen der Migration und sozialen Faktoren in Relation gesetzt werden. Die Motivation dazugehören zu wollen, kann unter Umständen bei Kindern ein starker Antrieb sein, die ‚fremde‘ Sprache schnell zu lernen.

Drei weitere Faktoren, die den Zweitspracherwerb sowohl bei simultaner, als auch bei sukzessiver Zweisprachigkeit beeinflussen können sind: die Sozialisation (besonders bei Migrationshintergrund), das Selbstkonzept des Kindes und institutionelle Bedingungen, beziehungsweise institutionelle Benachteiligungen zweisprachiger (Migranten-)Kinder (Jeuk 2002, 48 f; 50 f; 53 f). LENGYEL hält die individuellen Faktoren, wie Bewertung der Sprachen, Motivation zum Erlernen der Sprache, sowie Persönlichkeitsfaktoren (Angst, Selbstvertrauen etc.) für entscheidend (Lengyel 2002, 25 ff). Auf einen weiteren Faktor, der den Zweitspracherwerb beeinflussen kann, macht LEIST-VILLIS aufmerksam: Sie fand in ihre Studie heraus, dass das Prestige der jeweiligen Sprache Auswirkungen darauf haben kann, wie konsequent im Falle der *une persone, une langue* die Sprachtrennung der Eltern vorgenommen wird. Diese Konsequenz hat, wie bereits erwähnt, einen Einfluss darauf, ob Kinder die Zweitsprache (Nichtumgebungssprache) verweigern oder nicht (Leist-Villis 2006, 166).

3.2.3 Ökonomie, Sprachmischung und Sprachbewusstsein

JAMPERT (2002, 72 ff) beschreibt ausführlich den Aspekt der Motivation. Der Erwerb von zwei Sprachen ist für Kinder kein Selbstzweck. Sie lernen Sprache als Mittel der Kommunikation. Sobald sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie ‚zweimal‘ das gleiche lernen, tendieren sie zu einsprachigem Pragmatismus. Dies kann bis hin zur Sprachverweigerung einer der beiden Sprachen führen, so wie es gegenwärtig beim fünfjährigen *Noel* der Fall ist. Sprachenlernen ist *immer* mit kognitiver Anstrengung verbunden. Dieser unterziehen sich Kinder nur, wenn sie ausreichend Motivation dazu haben. In der Untersuchung von LEIST-VILLIS (2006, 164) gaben 76% der befragten Mütter an, dass ihre Kinder den Gebrauch der Nichtumgebungssprache verweigern. Für die Autoren ist dies ein Indiz dafür, dass Kinder ökonomisch mit ihren Sprachen umgehen und ein Gespür dafür entwickeln, wenn die Sprache notwendig ist oder vermieden werden kann. Die Sprachverweigerung kann nach KIELHÖFER & JONEKEIT (¹⁰1998, 70 f) mehrere Gründe haben: emotionale Gründe können für eine schlechte Einstellung zur Zweisprachigkeit oder einer der beiden Sprachen führen; soziale Gründe (kulturelle Identität oder das Prestige einer Sprache) beeinflussen ebenso, ob eine Sprache gesprochen wird; und schließlich kann aus zu wenig Motivation die schwache Sprache zu schwach und damit ganz verweigert werden.

Sprachtrennung, Sprachmischung (Interferenzen), Sprachbewusstsein

Die Mischung von Sprachen unterscheidet den zweisprachigen Erwerb vom einsprachigen. Das Auftauchen von so genannten Interferenzen sagt noch nichts über deren Bedeutung aus. Es können sowohl Sprachhilfen, Sprachauffälligkeiten, als auch Entwicklungsphänomene sein. Bei simultaner Zweisprachigkeit tauchen semantische Interferenzen erst dann auf, wenn sich der Wortschatz trennt (Jeuk 2003, 34; Ulich, Oberhuemer & Soltendieck ²2005, 16

f). Ulich nennt Gründe, weshalb Kinder vor allem im semantischen Bereich Interferenzen vornehmen (ebda, 2): ein Wort ist im deutschen nicht präsent, das deutsche Wort ist unbekannt oder schwierig zu realisieren, das Wort in der Zweitsprache passt besser oder das Kind ist aufgeregt. KIELHÖFER & JONEKEIT (¹⁰1998, 86) unterscheiden zwischen Sprachmischungen und Interferenzen. Die Sprachmischung sei nach Meinung der Autoren die Übertragung fremder Wörter oder Sätze in die andere Sprache, Interferenzen bedeuten die Überlagerung von Regeln und Strukturen der beiden Sprachen. In dieser Arbeit sind besonders die von den Autoren erwähnten lexikalischen Interferenzen interessant. Unter diesem Aspekt sind semantische Verschiebungen, Uminterpretationen oder Verstöße gegen semantische Restriktionsbeschränkungen zu verstehen (ebda, 84). Diese Art der Interferenzen sind im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Intensionen (Bedeutungsinhalt) einzelner Worte in den jeweiligen Sprachen zu sehen und daher trotz funktionaler Sprachtrennung nicht zu vermeiden (vgl. Kapitel II 2.3.1). Sprachmischungen müssen ebenso im Zusammenhang mit den Sprachstrukturen interpretiert werden, die sich über einen direkten Sprachenvergleich ermitteln lassen. Diesen hat beispielsweise Kristina BUBER (1999) für die deutsch-französische Phonetik und Phonologie vorgenommen. Sie zeigt im Sprachenvergleich, dass die Artikulationsstellen bei einigen französischen Konsonanten im Vergleich zu deutschen Konsonanten tendenziell weiter vorne liegen. Zudem gibt es im Deutschen einige Konsonanten, die in der französischen Phonetik nicht auftauchen ([X], [ɣ], [h]). Die phonologische Einteilung von Vokalen erfolgt im Französischen durch Oralvokale und Nasalvokale, im deutschen werden Lang- und Kurzvokale unterschieden.¹³

Mit der Entwicklung von *Sprachbewusstsein* nehmen Sprachmischungen ab. Die Bewusstseinsbildung kann durch die klare Trennung der Sprachen erleichtert werden. Ein großer Schritt innerhalb der Bewusstwerdung ist erreicht, wenn die Kinder die Sprachen metasprachlich benennen. Mit dem Bewusstwerden ist die Freude am Übersetzen und Sprachenvergleich genauso verbunden, wie möglicherweise negative Einstellungen zur Sprache (Kielhöfer & Jonekeit ¹⁰1998, 48 f).

3.4 Begriffs- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachigen Kindern

Grundsätzlich verläuft der semantische Spracherwerb von zweisprachigen Kindern nicht anders, als der von Einsprachigen. Die Meilensteine der Bedeutungsentwicklung durchlaufen auch die Kinder, die mit zwei Sprachen konfrontiert sind (vgl. Kapitel II 2). Die Darstellung zum Bedeutungserwerb unterscheidet sich bei JEUK (2003, 73 ff) nicht von denen, die sich

¹³Für weitere Unterschiede auch bezüglich der Intonation verweise ich auf die Arbeit von BUBER (1999).

nicht an Zweisprachigkeit orientieren. Die Interaktion mit der Bezugsperson in Formatsituationen hat im Zweitspracherwerb die gleiche Relevanz wie beim Erstspracherwerb.

Die zweisprachige Entwicklung wurde von Traute TAESCHNER in drei Phasen beschrieben: In der *ersten Phase* ist der Wortschatz nicht nach Sprachen getrennt, die Kinder lernen für die jeweiligen Referenten jeweils ein Wort. In der *zweiten Phase* tauchen erste Satzstrukturen auf. Zwar werden die Sprachen phonetisch nie miteinander vermischt, dafür tauchen in dieser Phase viele morphologische, syntaktische und semantische Interferenzen auf. In der *dritten Phase* klären sich die Verhältnisse, die Kinder entwickeln zwei Lexika und ein Bewusstsein für zwei, für sie getrennte Sprachen (nach Zimmer ⁴2004, 223 f).¹⁴

Vernetzung über den (außersprachlichen) Kontext

In diesem Zusammenhang möchte ich einen Aspekt der Vernetzung erwähnen, den ich bislang noch nicht berücksichtigt habe: Unabhängig von ihrer semantischen Struktur können Wörter über ihren (außersprachlichen) Kontext vernetzt sein. In Anlehnung an die Assoziationsmethode, die LURIA (²1986) beschreibt, habe ich diesen Effekt bereits erwähnt (vgl. Kapitel II 2.4.1). An dieser Stelle möchte ich die Bedeutung von *Frames* und *Scripts* erwähnen (Eisenberg & Linke 1996, 26). Durch einen Kontext wird ein bestimmter Ausschnitt an Weltwissen aktiviert, der für die Bedeutung von Wörtern in diesem Kontext entscheidend ist. Ein statischer Wissensbestand über einen bestimmten Sachverhalt wird als *Frame* bezeichnet (beispielsweise welche Personen in einer Kirche zu erwarten sind). *Scripts* repräsentieren prozessual organisiertes Wissen über den Ablauf von Ereignissen (beispielsweise ein Gottesdienstbesuch). Ein Vokabular kann dementsprechend durch Frames oder Scripts miteinander vernetzt sein. Daran orientieren sich Fremdsprachenlehrbücher (ebda). Die Vernetzung und die Gliederung des Wortschatzes über den Kontext kann im übertragenen Sinn als die Vernetzung über einzelne Formatsituationen verstanden werden. Dadurch wird die entscheidende Bedeutung solcher routinierten Situationen mit gleichem Handlungsschauplatz (Frame) und gleichem Ablauf (Script) für das (Zwei-) Sprachenlernen noch einmal deutlich.

3.5 Kulturen und Kinder hinter den Sprachen

Buket – drei Jahre:

„Ich heiße Buket und komme von . . . ich weiß nicht ...“
(Neumann & Schraffenberger 1995, 15).

¹⁴ Eine ähnliche Phasengliederung des zweisprachigen Erwerbs kann auch bei ULICH, OBERHUEMER & SOLTENDIECK (²2005, 16) nachgelesen werden.

Burcn, Schwester von Buket – sechs Jahre:

„Ich bin Schwester von Buket. Ich bin hier schon lange, aber meine Schwester ist nicht solange hier. Wir kommen aus der Türkei ... Ich bin schon länger im Kindergarten und rede auch ein bißle deutsch...

Bei uns zu Hause in der Türkei ist es schön . . . Ich war noch ein Baby . . . da war ein großes Schwimmbad . . . dort war es schön . . . am Meer ...

Papa tut nicht arbeiten, der geht immer spazieren . . . Mama auch nicht arbeiten . . . ist zu Hause“

(ebda, 16).

Ein wesentlicher Aspekt bei der Betrachtung der sprachlichen Fähigkeiten ist die Betrachtung der Menschen und Kulturen, die hinter den Sprachen stecken. Eine Sprache lernen ist anstrengend und geschieht auch bei Kindern nicht ‚von allein‘. Der Anstrengung zwei Sprachen zu lernen unterzieht sich ein Kind nur, wenn es sich für das Kind lohnt (Jampert 2002, 72). Für viele Kinder lohnt es sich sehr wohl, denn hinter den Sprachen steckt für sie eine Kultur – und zwar die Kultur ihrer Eltern. Kinder spüren, dass ihren Eltern die Kultur wichtig ist. Ich verwende den Begriff Kultur dabei weit gefasst, „... als die Gesamtheit des von den Mitgliedern einer Gesellschaft gelernten Verhalten...“ (Oksaar 2003, 19). Kultur ist ‚ways of a people‘, alles, was eine Person oder Personengruppe besonders kennzeichnet (Soffietti 1995, 222 zitiert von Oksaar 2003, 19). Kultur ist gleichzeitig Grenzen überschreitend und dynamisch. Türkische Menschen, die in Deutschland leben, haben oft eine andere Kultur, als türkische Menschen, die in der Türkei leben. Spracherwerb ist daher immer auch ein Kulturerwerb mit allen kognitiven und affektiven Aspekten (Tomasello 2006).

Die zwei Kinder *Buket* und *Burcn* äußern eindrucksvoll, wo sie zu Hause sind. Die dreijährige *Buket* weiß genau, dass sie nicht in Deutschland geboren ist, sie weiß aber auch nicht wo sonst. Ihre Schwester hingegen ist sich bewusst, dass sie und ihre Familie aus der Türkei kommen. Dort war es für sie schön, denn es gab ein Meer. Sie kann schon ‚ein bißle‘ deutsch, ihre Eltern haben keine Arbeit. All dies ist für die Sechsjährige wichtig und ein Teil ihrer Lebenswelt. Sie lebt hier in ihrer ganz eigenen, individuellen Kultur. Ihre zweite Sprache türkisch ist mit dieser Kultur verbunden. Nur mit diesem Hintergrundwissen über die Kinder und die Kulturen, die hinter den Sprachen stecken, können sinnvolle Aussagen über den erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Spracherwerb einer zweiten Sprache gemacht werden. Diejenigen, die die Sprachen erwerben, sind schließlich die Kinder und diese sind nicht losgelöst von ihrer Kultur und Lebenswelt zu betrachten. Im nächsten Kapitel werde ich darauf zurückkommen und zeigen was dies für die Diagnostik im Kontext der Zweisprachigkeit bedeutet.

III Gezielte Förderung semantischer Fähigkeiten im Elementarbereich

1 Auffälligkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten

1.1 ‚Gestörte‘ Kindersprache

Die Schwierigkeit bei der Beschreibung gestörter Kindersprache ist das Aufstellen einer Bezugsnorm. Begriffe wie ‚gestört‘, ‚behindert‘ oder ‚auffallend‘ können nur in Relation einer ‚normalen‘ Bezugsnorm gesehen werden (Kolonko ²2001, 96). Was aber ist die ‚normale‘ Kindersprache? Und was ist schon ‚normal‘? Es wird deutlich, dass die Kindersprache keine konstante Größe ist. Beate KOLONKO (ebda) beschreibt drei Einflussfaktoren, welche die Normen der Kindersprache mitbestimmen:

(1) Relative gesellschaftliche Normen

Ist ein Stigmatisierung ‚normal‘ oder ein durch die Gesellschaft definiertes spezifisch aussprache-,behinderndes‘ Phänomen?

(2) Altersnormen

Ab welchem Alter ist eine Sprachauffälligkeit behandlungsbedürftig?

(3) Subjektive Erwartungshaltungen

„Schließlich spielt das Vorwissen der beurteilenden Kommunikationspartner bei der Bewertung von Kindersprache eine zentrale Rolle“ (Kolonko 2001², 97).

Für KOLONKO (ebda) ist es eine wesentliche Aufgabe der Erzieherinnen bei sprachauffälligen Kinder zu unterscheiden, ob sie eine ‚tolerierbare‘ oder ‚behandlungsbedürftige‘ Kindersprache haben. Statt dieser störungsorientierten Sichtweise schlage ich eine Sichtweise vor, welche sich an den Konsequenzen orientiert. Demnach ist es wichtig, zu differenzieren, ob ein Kind – wenn es in der Kindersprache auffällig ist – eine *gezielte Sprachförderung* benötigt oder eine *allgemeine Sprachförderung* in der Einrichtung (Kindergarten, Tageseinrichtung, Regelschule etc.) ausreicht (vgl. Kapitel III 3). Als unterstützende Entscheidungshilfen betont KOLONKO (ebda, 98) die Kriterien Kommunikationnsfähigkeit und Störungsbewusstsein bzw. Sozialverhalten, wenn es darum geht, zu entscheiden, ob und welche Sprachförderung ein Kind benötigt.

1.2 Schwierigkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten

FÜSSENICH (⁵2002, 84) kritisiert, dass in vielen Standardwerken über Sprachentwicklungsstörungen der semantische Bereich vernachlässigt und meist nur auf einen ‚eingeschränkten Wortschatz‘ reduziert wird. Der Bedeutungserwerb ist ein komplexer Prozess – den ich im zweiten Teil der Arbeit ausführlich beschrieben habe. In diesem Erwerbsprozess können in allen Entwicklungsphasen Probleme auftauchen. Im Weiteren geht FÜSSENICH in ihrer Beschreibung von semantischen Schwierigkeiten auf vier Problemfelder ein:

- eingeschränkter Wortschatz,
- fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes,
- Störungen des Sprachverständnisses,
- und Wortfindungsstörungen.

Diese vier Problemfelder wurden in der Literatur überwiegend für einsprachige Kinder formuliert. Dies soll aber nicht bedeuten, dass sie nicht in gleicher Art und Weise auch für zweisprachige Kinder mit semantischen Problemen zutreffen. Auch diese können einen eingeschränkten Wortschatz haben, sowie Sprachverständnisprobleme und Wortfindungsstörungen. Wie TAESCHNER beschreibt entwickeln zweisprachige Kinder im Idealfall zwei getrennte Lexika. Dadurch ergeben sich selbstverständlich in gleicher Weise lexikalische Probleme beim Erwerb wie bei einsprachigen Kindern (nach Zimmer ⁴2004). Ich verzichte an dieser Stelle darauf, Interferenzen als weiteres Symptom semantischer Schwierigkeiten zu bewerten, da Interferenzen individuell beurteilt werden müssen und nicht kategorisch als semantisch-sprachliche Schwierigkeit interpretiert werden sollten (vgl. dazu Kapitel II 3.3.3).

1.2.1 Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes

Diese beiden Problemfelder möchte ich im Folgenden zusammenfassen, da sie sich gegenseitig beeinflussen. In der Phase des Wortschatzspurts entwickeln Kinder Strategien, mit denen sie ihren Wortschatz erweitern können:

„... Sie fragen nach, sie teilen mit, wenn sie etwas nicht benennen können, sie korrigieren, sie nehmen Über- und Unterdehnungen vor, sie bilden Eigenschöpfungen und entwickeln dabei metasprachlichen Fähigkeiten, die sie ständig erweitern“ (Füssenich ⁵2002, 85).

Störungen des Erwerbs in dieser Phase können entscheidende Auswirkungen auf die Quantität des Lexikons haben. In diesem Zusammenhang sind auch die wichtigen Prinzipien von CLARK (1985) zu sehen, nach denen Kinder Wortschatzlücken füllen (vgl. Kapitel II 2.2). ROTHWEILER, die sich mit lexikalischen Erwerbsstörungen im Allgemeinen beschäftigt, geht von Wortschatzdefizite im engeren Sinn aus, „... wenn das betroffene Kind ein beschränktes Lexikon mit wenigen Worteinträgen hat“ (Rothweiler 2001, 98). Sie untersucht lexikalische Störungen bei Kindern mit *spezifischer Sprachentwicklungsverzögerung* (SSES¹⁵). Der Zusammenhang zur Wortfindungsstörung ist groß, da sich Wortschatzdefizite in der Sprachverarbeitung als Zugriffsproblem äußern und in der Sprachproduktion als Wortfindungsstörung. Die Wortfindungsstörung ist demnach für ROTHWEILER Ausdruck repräsentationaler Defizite (ebda, 99). Mit eingeschränktem Wortschatz sind nach ihr vor allem Auffälligkeiten während des *fast mapping* (ebda, 102 ff) sowie Störungen des phonologischen Arbeitsgedächtnisses (ebda, 114 ff) verbunden. Ist der phonologische Arbeitsspeicher gestört, können Wörter nicht adäquat gespeichert werden. Die Konstruktion eines stabilen Worteintrags hängt von der

¹⁵ Da der Begriff SSES in dieser Arbeit nur im Zusammenhang mit den empirischen Ergebnissen zur Zweisprachenforschung auftaucht, werde ich ihn hier nicht weiter beschreiben. Auch im Zusammenhang mit Noel habe ich es vermieden von SSES zu sprechen, sondern eine Beschreibung seiner Sprachauffälligkeiten vorgezogen. Zum Begriff SSES verweise ich auf DANNENBAUER (⁵2002, 118 f) und ROTHWEILER (2001, 94 f).

Speicherung im phonologischen Arbeitsgedächtnis ab. Diese Basis macht die Worterkennung und den Wortabruf in Rezeption und Produktion erst möglich, was wiederum zu Wortschatzdefiziten führen kann (ebda).¹⁶

1.2.2 Störungen des Sprachverständnisses

Das Sprachverständnis steht im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes und ist ein mehrdimensionaler Prozess (Mathieu 1998, 83)¹⁷. Sprachverständnisschwierigkeiten belasten den kommunikativen Alltag des Kindes, da es nur Teile der Information versteht. Simone BAUER & Rosemarie ENDRES definieren Sprachverständnisschwierigkeiten, „... als die Fähigkeiten, rein sprachliche Informationen zu verarbeiten...“ (Bauer & Endres 1999, 319). MATHIEU weist darauf hin, dass Sprachverständnis in jeder Phase der Sprachentwicklung eine Rolle spielt (1998, 84 ff). Die erste Form des Sprachverständnisses in der frühen Phase der Sprachentwicklung ist, dass Kinder eine Verknüpfung zwischen Äußerung der Bezugsperson und Gegenstand herzustellen haben. Ein erster kommunikativer Austausch findet statt, wenn das Kind den referentiellen Blickkontakt herstellen kann. Sprache ist in diesem Stadium an Handlung gebunden, genauso muss das Kind, um zu verstehen, mit einer Handlung auf die Äußerungen der Bezugsperson reagieren. Diese Beispiele des Sprachverständnisses aus der frühen Phase sollen genügen, um zu verdeutlichen, dass Sprachverständnis nicht erst mit den ersten verstandenen Anweisungen in Form von Mehrwortäußerungen auftritt (*„Hol bitte mal einen Kleber aus dem Regal“*), sondern wie auch bei anderen semantischen Kompetenzen, deren Anfänge schon in der frühen Phase der Interaktion liegen. Die Diagnose des Sprachverständnisses ist oft schwierig, da die Kinder im Laufe der Zeit Strategien entwickelten, mit denen sie ihre Sprachverständnisschwierigkeiten kompensieren können:

„Viele Kinder mit Sprachverständnisproblemen fallen im Alltag mit den sich ständig wiederholenden Abläufen kaum auf. Sie orientieren sich an Schlüsselworten, gewohnten Situationen etc. und haben meist schon Überdeckungsstrategien entwickelt, wie beispielsweise das permanente Ja-Sagen“ (Bauer & Endres, 321).

Die Autorinnen schlagen daher vor, Sprachverständnis auf der Wortebene, der Satzebene und der Textebene zu überprüfen. Dies führt zu einem Gesamtprofil der Sprachverständnisseleistungen des Kindes, auf dessen Grundlage Fördermaßnahmen abgeleitet werden können (ebda).

¹⁶ In ihrer Studie berücksichtigt ROTHWEILER (2001, 100) keine Wortschatzdefizite, die aufgrund von mangelnder, milieubedingter Anregung zustande kommen, sowie auf generelle kognitive Defizite zurückzuführen sind, da diese grundlegend verschiedenen Bedingungen zu anderen Interventionsmaßnahmen führen. In Anlehnung an die Prinzipien der gezielten (semantischen) Sprachförderung bezweifle ich, ob diese Abgrenzung notwendig ist und ob diese Kinder tatsächlich andere Interventionsmaßnahmen benötigen, wie ROTHWEILER postuliert.

¹⁷ vgl. dazu auch SARIMINSKI (1984), der in seiner Studie Zusammenhänge von Sprachverständnis, kognitiver Entwicklung und Spielentwicklung aufzeigt.

1.2.3 Kindliche Wortfindungsstörungen

Kinder mit Wortfindungsstörungen kennen zwar viele Wörter und verstehen diese, können sie aber in vielen Situationen nicht abrufen. Die Teilhabe an Dialogen wird dadurch erschwert. Die Kinder fallen durch stockende Sprache mit vielen Wiederholungen, Pausen und Füllfloskeln auf (Kolonko 1998, 253). GLÜCK (1998) definiert Wortfindungsstörungen wie folgt:

„Unter kindlicher Wortfindungsstörung wird eine Sprachproduktionsstörung verstanden, bei der es dem Kind häufig und anhaltend nicht altersentsprechend gelingt, eine seiner Äußerungsintentionen adäquat lexikalisch besetzte, sprachliche Form zu bilden“ (Glück 1998, 126).

Die Ursachen für Wortfindungsstörungen sind vielschichtig. Eine einzige Ursache kann nicht angenommen werden. GLÜCK (1998, 137) stellt daher ein Hypothesenfeld auf, das versucht die Ursachen für Wortfindungsstörungen zu klären: Wortfindungsstörungen können demnach durch *Abrufprobleme* oder *Speicherprobleme* verursacht werden und gleichzeitig können sie *phonologisch* oder *semantisch-konzeptuell* verursacht sein.

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit, in der es um die Vernetzung im mentalen Lexikon geht, sind die Überlegungen von DANNENBAUER und KOLONKO zu erwähnen. Nach beiden Autoren ist das Lexikon hocheffizient organisiert. Im mentalen Lexikon sind Lemma und Wortform eng miteinander verknüpft, aber getrennt voneinander gespeichert (Dannenbauer 1997, 4 f). Die Speicherintensität, die mit vielfältigen Vernetzungen korreliert, hängt mit Abruffeffizienz zusammen (ebda, 11). KOLONKO (1998, 254 f) greift das Modell von AITCHISON (1994) auf. Dieses Produktionsmodell sieht – ähnlich wie DELLS *Interaktives Modell des Wortabrufs* (vgl. Kapitel II 2.4.2) – die Produktion nicht in Stufen, sondern in einem vernetzten Modell, dass nach AITCHISON drei Ordnungskriterien enthält: semantische Organisationen, morphologische Kriterien und phonologische Ordnungskriterien. Der Prozess des Wortabrufs – und damit der Wortfindung – beinhaltet eine vernetzte semantische und phonologische Aktivierung. Dieser Zusammenhang wird durch Beispiele von semantischen und phonologischen Versprechern deutlich, die DANNENBAUER (1997, 7) erwähnt:

„Sie sind gut miteinander umgekommen. (ausgekommen)
So ein Geruch ... äh Geräusch!
Er hat sein Geschäft völlig uriniert. (ruiniert)“

Für DANNENBAUER (1997, 11) ergeben sich drei Wortfindungsprobleme: (1) Das Wortwissen ist unzureichend elaboriert, (2) das Wort ist zwar gespeichert, es gelingt aber nicht das Zielwort von anderen konkurrierenden Kandidaten zu diskriminieren und (3) sowohl Speicher als auch Abrufschwäche treten kombiniert auf. Einige Symptome der kindlichen Wortfindungsstörungen, die KOLONKO in einem Beobachtungsbogen zur Diagnostik zusammenstellt, möchte ich abschließend wiedergeben, obwohl sich eine ‚reine‘ kindliche Wortfindungsstö-

rung nicht von einer semantisch-lexikalischen Störung abgrenzen lässt (Kolonko 1998, 257 ff).¹⁸

Einige Hinweise auf Wortfindungsstörungen nach KOLONKO (1998)

- Das Wortverständnis ist besser
- Sie sprechen ihre Schwierigkeiten an (Ich weiß des, aber es fällt mir nicht ein)
- Füllfloskeln
- Antworten in Ganzheiten und Passepartout-Wörter (Dings, Sowas)
- Ersetzungen und Umschreibungen

Schaubild 2: Wortfindungsstörungen

2 (Fragestellung und Methoden der) Diagnostik semantischer Fähigkeiten

Eine sinnvolle Diagnostik der semantischen Fähigkeiten orientiert sich an anderen Fragestellungen und Methoden wie dies Wortschatz- und Sprachverständnistests tun (vgl. dazu Kap. III 2.1). Es sollte nicht um das Erfragen von Wörtern (Wortschatztests) ebenso wenig wie um das Verstehen des Kindes von oft sinnlosen Äußerungen in ‚künstlichen‘ Situationen gehen. Die Diagnostik orientiert sich nicht an ‚Momentaufnahmen‘ der Fähigkeiten des Kindes, sondern betrachtet den aktiven Prozess des Lernens und so auch Sprachlernens (Füssenich 2003b, 8).

„Da Lernen als aktive Aneignung des Lerngegenstands angesehen wird, werden bei den Lernenden nicht Auswendiggelerntes, sondern Zugriffsweisen, motivationale Aspekte, Interesse an den Inhalten, ... die Fähigkeit, Gelerntes auf neue Anforderungen zu übertragen und eventuell vorhandene Vermeidungsstrategien diagnostiziert“ (Füssenich 2003b,8).

Auf der methodischen Ebene der Erfassung semantischer Fähigkeiten ist die Analyse von freien Sprachproben ein wichtiges Instrument. Freie Situationen können mit Beobachtungshilfen beurteilt und analysiert werden. Die Spontansprachproben werden in unterschiedlichen Situationen des (Kindergarten-)Alltags erhoben, um einen möglichst differenzierten Eindruck über die Kompetenzen des Kindes zu gewinnen. Solche Beobachtungshilfen zur Semantik erstellte FÜSSENICH (⁵2002). Diese werde ich im Kapitel ‚*Beobachtungsbögen zur Semantik nach Füssenich*‘ (vgl. Kapitel III 2.4) vorstellen. Ein weiteres Instrument auf der methodischen Ebene ist das *Spiel*. Das (Regel-)Spiel enthält vorstrukturierte Aufgaben und ist eine verdichtete Lernchance (Füssenich 2003b, 8). Es ermöglicht den Fokus auf die Sprache, somit erfolgt auf kindgerechte Weise die *Analyse der semantischen Fähigkeiten*. Hierzu schlage ich die Analyse der semantischen Fähigkeiten mit dem Rategarten vor, worauf ich ausführlich in Kapitel ‚*Der Rategarten als diagnostisches Instrument*‘ (vgl. Kapitel IV 2) ein-

¹⁸ Weitere Überlegungen zur Therapie, sowie Diagnostik von Wortfindungsstörungen werde ich hier nicht aufgreifen und stattdessen auf DANNENBAUER (1997), KOLONKO (1998) und GLÜCK (1998) verweisen.

gehe. Nicht nur die *Methodik der Diagnostik* semantischer Fähigkeiten, sondern auch die *Fragestellung* ist von entscheidender Bedeutung. Dabei halte ich vor allem zwei Bereiche für sinnvoll, an denen sich die Einschätzung der semantischen Fähigkeiten orientieren sollte:

- Welche Kompetenzen hat das Kind bezüglich der Vernetzung semantischer Fähigkeiten?
- Geht das Kind kreativ mit Sprache um?

Bevor ich auf diese beiden Fragestellungen eingehe, wende ich mich Überlegungen zu Wortschatz- und Sprachverständnistests zu, die in der praktischen Arbeit nach wie vor häufig zum Einsatz kommen.

2.1 Über Wortschatztests

Obwohl Wortschatztests in den letzten Jahren häufig kritisiert wurden, kommen sie im pädagogischen Alltag noch häufig zum Einsatz, um semantische Schwierigkeiten von Kindern zu begründen. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Beurteilung semantischer Fähigkeiten auf der Grundlage des Wortschatzes zu einseitig ist. Neben quantitativen Wortschatzkriterien tragen qualitative semantische Fähigkeiten (Vernetzungen, Erwerbsstrategien zur Erweiterung) entscheidend dazu bei, ob ein Kind semantische Schwierigkeiten hat oder nicht. „Bei der Diagnose von semantischen Fähigkeiten ist deshalb nicht nur der Umfang des Lexikons einzuschätzen, sondern auch festzuhalten, welche Verhaltensweisen ein Kind zeigt, wenn ihm lexikalisches Wissen fehlt“ (Füssenich ⁵2002, 89). Viele Wortschatztests (im Vorschulbereich vor allem der PPVT und AWST 3-6)¹⁹ beinhalten eine nicht mehr zeitgemäße Auswahl der Items. Gleichzeitig sind sie unter methodischen Gesichtspunkten zu kritisieren. Demnach ist es fragwürdig, ob eine Stichprobe des erhobenen Wortschatzes tatsächlich repräsentativ für die semantischen Fähigkeiten eines Kindes ist. Es werden meist – aktiv und passiv – isolierte Wörter überprüft, ohne ihren Kontext im semantischen Netzwerk zu berücksichtigen (nach Füssenich 1987, 115). Wortschatzentwicklung wird von vielen Autoren als eine Angleichung an den Zielwortschatz von Erwachsenen verstanden. Die Wortschatzentwicklung, die Würdigung des kindlichen Wortschatzes sowie den kindlichen Begriffen, die sich oft von den Erwachsenenbegriffen unterscheiden, kommt dabei meist zu kurz (nach Füssenich (1987, 118) (vgl. Kapitel II 2.3.2.). „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wortschatztests sprachtheoretische und sprachdidaktische Grundlagen sowie wesentliche Aspekte der Bedeutungsentwicklung nicht berücksichtigen“ (Füssenich 1987, 118).

ROTHWEILER (2001) geht in ihrer Studie der Frage nach, ob Defizite im kindlichen Wortschatz auf Störungen lexikalischer Erwerbsprozesse basieren (Prinzipien nach CLARK etc.). Sie fand heraus, dass Kinder mit eingeschränktem Wortschatz neben einem Speicher- oder Reprä-

¹⁹ Eine ausführliche Kritik über diese sowie andere Wortschatztests ist bei ROTHWEILER (2001, 123 ff) sowie FÜSSENICH (1987, 115 ff) nachzulesen.

sentationsdefizit, Probleme mit Erwerbsstrategien haben. Die Frage, ob auch das phonologische Arbeitsgedächtnis Einfluss auf einen geringen Wortschatz hat, ist noch nicht ausreichend geklärt (Rothweiler 2001, 349 ff). Die Ergebnisse von ROTHWEILER bestätigen, dass eine Beurteilung der semantischen Fähigkeiten durch den quantitativen Wortschatz zu einseitig ist, da Wortschatzprobleme aus vielschichtigen Problemen in Repräsentation und Erwerb entstehen. Sie forderte daher die Entwicklung von Testverfahren, die Folgendes berücksichtigen (ebda, 359 f):

- Der Test sollte aus den Komponenten aktiver, passiver Wortschatz und Erwerbstrategien bestehen.
- Dem Kind sollten Kunstwörter präsentiert werden, deren Produktion und Verständnis unmittelbar nach der Einführung (in einer Geschichte) sowie etwa eine Woche später überprüft werden (*fast mapping* Experiment).
- Auswertungsbögen sollten qualitative und quantitative Kriterien berücksichtigen. Ein Leistungsprofil mit Stärken und Schwächen des lexikalischen Bestands und Erwerbs ist zu erstellen.

In Anlehnung an verschiedene Autoren (TOMASELLO (2006), BRUNER (1987), FÜSSENICH (⁵2002; 2003) und andere) habe ich schon mehrfach erwähnt, dass Sprache ein sozialer Prozess des Kulturerwerbs ist. Kinder lernen Sprache in der Interaktion mit Bezugspersonen sowie mit der Umwelt, in der sie leben. Handlung, Erfahrung und Kommunikation sind *die* drei Größen im Spracherwerb. Daher plädiere ich dafür, die Einschätzung semantischer Fähigkeiten in Situationen des Alltags durch Beobachtung, sowie durch arrangierte Spielsituationen (wie das Spiel „Der Rategarten“) Testsituationen jeglicher Art vorzuziehen. Nur in diesen ‚echten‘ Alltagssituationen kann beurteilt werden, über welche Stärken und Schwächen das Kind im semantischen Bereich verfügt und wie es sich verhält, wenn es etwas nicht benennen kann (Füssenich ⁵2002, 89).

2.2 Diagnostische Fragestellungen

2.2.1 Vernetzung semantischer Fähigkeiten

Der Begriff *Vernetzung* umfasst viele Aspekte der Semantik (vgl. dazu Kapitel II 2.4) und wird gegenwärtig häufig zur Beschreibung des Erwerbs semantischer Fähigkeiten benutzt (Jeuk 2003, 80). Mit der Fragestellung der *Vernetzung semantischer Fähigkeiten* kann ein differenzierter Einblick in die semantischen Fähigkeiten von Kindern gewonnen werden. Ich greife an dieser Stelle die vier Problemfelder auf, die ich im Kapitel ‚*Auffälligkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten*‘ (Kapitel III 1.2) in Anlehnung an FÜSSENICH (⁵2002) beschrieben habe, um zu zeigen, wie mit Hilfe der Frage nach einer Vernetzung Aussagen über Schwierigkeiten in den verschiedenen semantischen Problemfeldern gemacht werden können:

(1) Die Beschreibung der Vernetzung semantischer Fähigkeiten gibt Auskunft über den *Aufbau des Wortschatzes*. Das Lexikon ist sowohl morphologisch als auch auf der Bedeutungsebene miteinander vernetzt. Vernetzungen im Lexikon tragen zu Assoziationen bei und helfen, das Lexikon zu organisieren. Semantische Fähigkeiten sind im mentalen Lexikon mit phonologischen Repräsentationen verknüpft (nach DELL, vgl. Kapitel II 2.4.3 oder AITICHISION vgl. Kapitel III. 1.2.1). In diesem Zusammenhang ist noch nicht vollständig geklärt, in welchem Ausmaß der Wortschatzumfang mit dem phonologischen Arbeitsgedächtnis zusammenhängt (Rothweiler 2001, 70). Die Fragestellung einer Vernetzung gibt weiterhin Auskunft über die Entwicklung von Strategien, mit denen der Wortschatz erweitert wird, zum Beispiel die Entwicklung von Eigenschöpfungen (Morphemkombination) oder Über- und Unterdehnungen (Vernetzung von Wortfeldern).

(2) Die Fragestellung einer Vernetzung gibt Auskunft über das *Sprachverständnis*. Wie schon LURIJA (²1986, 118) darstellt, ändert sich die semantische Bedeutsamkeit von Wörtern in Abhängigkeit von ihrem (syntaktischen) Kontext. Syntaktische Bezüge sind für die funktionale Bedeutung von Wörtern in Äußerungen maßgeblich. Dasselbe Wort kann in unterschiedlichen syntaktischen Kombinationen eine jeweils andere Funktion einnehmen. MATHIEU (1998, 91) spricht in diesem Zusammenhang von einer funktionalen Wortbedeutung. Die funktionale Wortbedeutung im Rahmen des Sprachverständnisses kann nur entstehen, wenn der jeweilige Eintrag des Wortes (Wortform), der rezipiert wird, mit anderen Bedeutungen vernetzt ist. Wenn die Wortform ‚Bank‘ nicht zu zwei Bedeutungseinträgen vernetzt ist (Bank zum Sitzen und als Geldinstitut), kann kaum verstanden werden, dass man sich auf eine Bank im Kontext mit der Wortform Geld nicht setzen kann.

(3) Die Fragestellung gibt Auskunft über mögliche *Wortfindungsstörungen*. Wie ich bereits dargestellt habe, ist die Vernetzung die Grundlage für differenzierte Worteinträge. Hat das Kind keine adäquate Vernetzung der Einträge im mentalen Lexikon kann angenommen werden, dass es Schwierigkeiten hat, die Wortformen im Produktionsprozess abzurufen. Mit anderen Worten: je besser und vielfältiger ein Wort im mentalen Lexikon vernetzt ist, je höher die Wahrscheinlichkeit, dass es in einem bestimmten Kontext abgerufen werden kann.

2.2.2 Kinder gehen kreativ mit Sprache um

Kinder gehen kreativ mit Sprache um. Sie spielen mit Sprache und erweitern so ihre sprachlichen und vor allem metasprachlichen Fähigkeiten. An dieser Stelle geht es um das Sprachspiel, bei dem die Sprache zum Spielgegenstand wird. Dabei experimentieren Kinder mit Sprache und schaffen sich dadurch neue Entdeckungsmöglichkeiten (Andresen 2006, 28). Kinder spielen mit Sprache auf allen linguistischen Ebenen. Das Entscheidende ist, dass

Kinder dabei die Regeln eines Systems verletzen und alle anderen Systeme beibehalten. Ich möchte dies am Beispiel des Spiels mit Wortbedeutungen (Semantikspiele) verdeutlichen.

Semantikspiele (Andresen 2006, 33)

Kinder erfinden Nonsensgeschichten, bei denen unsinnige und abweichende Relationen der Wortbedeutungen hergestellt werden, die Regeln der anderen Ebenen (Pragmatik, Phonologie und Grammatik) verletzen sie dabei nicht. Meist werden Bedeutungen innerhalb eines semantischen Feldes ausgetauscht. Die Kinder erfahren so spielerisch die Konventionalität und Arbitrarität von Sprache. Die erfundene Nonsenssprache macht ja nur Sinn, wenn es eine weitere Person gibt, mit der sie geteilt werden kann (Konventionalität).

„In solchen Nonsensspielen entdecken Kinder, dass sie sprachlich Fantasiewelten schaffen können, dass sprachliche Zeichen von den realen Gegebenheiten abgelöst und zur Konstruktion eigener, überraschender und paradoxer Bedeutungen verwendet werden können“ (Andresen 2006, 34).

Zu diesen Semantikspielen gehören auch Umgebungsspiele. Die Neuuzuordnung der Wortbedeutung wird dabei von den Kindern explizit versprachlicht (Lang & Andresen 2006, 124). LANG & ANDRESEN (2006, 125) unterscheiden zwischen der *umbenennenden* Formulierung, bei der von Kindern über Bedeutungen der Zeichen gesprochen wird und der *umdeutenden* Formulierung, bei der über Gegenstände gesprochen wird und diese umgedeutet werden. Die umdeutende Formulierung taucht häufiger in Rollenspielen auf und fällt daher nicht unter die Kategorie der Sprachspiele. Kinder, die kreativ mit Sprache umgehen, spielen mit Sprache, erweitern ihre metasprachlichen Fähigkeiten, bilden neue Wörter, füllen Lücken im Wortschatz, nehmen Unter- und Überdehnungen vor, fragen nach, interessieren sich für Sprache, entdecken die Arbitrarität sprachlicher Symbole und experimentieren mit Sprache (Füssenich ⁵2002, 85; Andresen 2005, 79 f). Solche Sprachspiele in kindlichen Äußerungen zu erkennen ist ein wichtiger Anhaltspunkt für die Analyse der semantischen Fähigkeiten von Kindern, da diese Spiele sprachanregenden Charakter haben. Wenn Kinder dies nicht tun – so wie der fünfjährige *Noel* – kann dies ein Anzeichen für Schwierigkeiten (im Bereich der Semantik) sein.

2.3 Diagnostik im Kontext von Zweisprachigkeit

JEUK (2006b, 345) bemängelt, dass sich die Sprachstandsmessung in Deutschland an den Schwierigkeiten einsprachig deutscher Kinder orientiert. Es stellt sich die Frage der Bezugsnorm: Wird der Sprachstand einsprachiger Kinder oder der zweisprachiger Kinder als Bezugsnorm gewählt, um mögliche Sprachschwierigkeiten zu analysieren? Und können zweisprachige Kinder überhaupt miteinander verglichen werden, schließlich bilden sie eine sehr heterogene Population (ebda, 348)? Im Folgenden greife ich Überlegungen auf, die sich mit

der Diagnostik von zweisprachigen Kindern beschäftigen. Nur auf deren Grundlage kann das spezifisch diagnostische Vorgehen im Fallbeispiel *Noel* richtig interpretiert werden.

2.3.1 Brauchen zweisprachige Kinder eine spezielle Diagnostik?

Zweisprachig aufwachsende Kinder erleben die gleichen Meilensteine in der Bedeutungsentwicklung wie einsprachige Kinder (vgl. Kapitel II 3). Die Schlussfolgerung wäre demnach, dass zweisprachige Kinder sowohl in der Methodik als auch bezogen der Fragestellung keine spezielle Diagnostik benötigten. Dieser Schlussfolgerung könnte man entgegenstellen, dass sie nur deshalb gemacht werden kann, weil der Vergleich zwischen der *normalen* Entwicklung von zwei- und einsprachigen Kinder zugrunde liegt. Betrachtet man aber die Gruppe der *sprachauffälligen* Kinder – beispielsweise Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES oder SLI im Englischen) – kann die Schlussfolgerung nicht gezogen werden, da zweisprachige Kinder, mit einer SSES ganz andere Auffälligkeiten zeigen, wie es einsprachige Kinder mit SSES tun. Diese haben zwei statt nur einer Sprache zu bewältigen. Folglich benötigen sie auch eine spezielle Diagnostik. Um diesem Argumentationsgang zu folgen, unterscheide ich zunächst zwischen simultaner und sukzessiver Zweisprachigkeit.

Simultane Zweisprachigkeit

Johanne PARADIS, Martha CRAGO, Fred GENESEE & Mabel RICE (2003) zeigten in ihrer kanadischen Studie, dass zweisprachige Kinder mit SSES keine anderen Auffälligkeiten haben wie einsprachige Kinder mit SSES und demnach auch keine anderen diagnostischen Verfahren notwendig sind. In ihrer Studie verglichen sie spontane Sprachproben von simultan zweisprachig aufwachsenden Kindern (englisch-französisch) im Alter von 6;11 Jahren mit SSES mit denen von einsprachig englisch und einsprachig französisch aufwachsenden Kindern mit SSES. Von den acht zweisprachigen Kindern wurden sechs nach dem Prinzip *une langue, une personne* erzogen (ebda, 118). Die Forscher versuchten herauszufinden, ob zweisprachige Kinder mit SSES die gleichen Schwierigkeiten mit morphosyntaktischen Strukturen zeigen, wie ihre einsprachige Vergleichsgruppe mit SSES (ebda, 114). Die Analyse der Spontanproben konnte dies bestätigen.

“Thus, we can conclude that the bilingual children with SLI displayed difficulties with this aspect of morphosyntax (tense), just like their monolingual peers. In other words, their dual language knowledge was not causing them to have different patterns of difficulty in this domain of morphosyntax than monolinguals” (Paradis et al. 2003, 123).

Sukzessive Zweisprachigkeit

In der Diagnostik können also bei simultan aufwachsenden Kindern auch die Verfahren verwendet werden, die für einsprachige Kinder zum Einsatz kommen (Rothweiler 2006, 156). ROTHWEILER weist darauf hin, dass dies für zweisprachig *sukzessiv* aufwachsende Kinder nicht zutrifft. Bei ihnen muss eine zuverlässige Diagnostik beide Sprachen berücksichtigen

(ebda, 159)²⁰. In ihrer Studie untersuchte sie, wie Äußerungen in der L2 von zweisprachigen Kindern mit Sprachauffälligkeiten bei SSES verwechselt werden können (ebda, 158). Die Forderung nach einer spezifischen Diagnostik, die sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache berücksichtigt, ist häufig zu lesen (Càrdenas & Inglisa 2006, 203; Rothweiler 2006; 159, Lengyel 2002, 69 ff).

Dass ein sukzessiv aufwachsendes Kind, welches in der L2 (Deutsch) Schwierigkeiten hat, keine gezielte Sprachförderung in *gleichem* Umfang wie ein Kind mit SSES benötigt – so wie der hier vorgestellte *Noel* – leuchtet ein. Diagnostik hat das Ableiten von Förderkonsequenzen zum Ziel. Unter diesem Aspekt möchte ich zweisprachige Diagnostik genauer erörtern: In einem von JEUK (2006a) durchgeführten Forschungsprojekt wurde der HAVAS (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen, REICH & ROTH 2004)²¹ erprobt. JEUK beschreibt zwei sukzessiv aufwachsende Kinder, mit denen die Tests ein halbes Jahr vor der Einschulung auf deutsch und auf türkisch durchgeführt wurden.

	türkisch	deutsch	Förderkonsequenzen
Sem	<ul style="list-style-type: none"> keine grammatischen Probleme guter Wortschatz 29 von 36 Punkten (Durchschnitt: 22 Punkte) 	<ul style="list-style-type: none"> beherrscht Verbstellungsregeln Schwierigkeiten bei Artikel guter Wortschatz 22 von 36 Punkte 	Förderung im Bereich der Grammatik
Kemal	<ul style="list-style-type: none"> benutzt Umschreibungen Wortschatz nicht altersnorm Schwierigkeiten in der Grammatik 10 von 36 Punkten 	<ul style="list-style-type: none"> greift auf einfache, sich wiederholend Sprachmuster zurück Wortschatz nicht altersnorm Schwierigkeiten in Grammatik 	Sprachförderung in der Wortschatz und Kommunikation eine Rolle spielen (Rollenspiele).

Schaubild 3: Ergebnisse des HAVAS sowie Förderkonsequenzen nach Jeuk (2006a, 63 ff)

Auch wenn die Ergebnisse von JEUK mit anderen Intension erhoben wurden²², lassen sich daraus Überlegungen ableiten. Mit beiden Jungen wurde der HAVAS in beiden Sprachen durchgeführt. Dennoch erzielen sie m. E. keine wesentlichen Unterschiede. *Sem* ist in beiden Sprachen im durchschnittlichen Bereich. Auch die Ergebnisse von *Kemal* weisen keine größeren Unterschiede auf. Schon an dieser Stelle stellt sich die Frage, ob die Sprachstandserhebung in einer Sprache nicht ausreichend gewesen wäre? Auch die Förderkonsequenzen können sich ableiten lassen, wenn nur die Ergebnisse des HAVAS in Deutsch berücksichtigt würden. *Kemal* fällt neben Schwierigkeiten in der Grammatik dadurch auf, dass er in einfachen, sich wiederholenden Mustern spricht und durch gezieltes Nachfragen unter-

²⁰ Vorausgesetzt der Erwerb der zweiten Sprache beginnt nicht vor dem vierten Lebensjahr. Erfolgt dieser dann nämlich kontinuierlich, können diese Kinder als simultane Zweisprachler gesehen werden (Rothweiler 2006, 160).

²¹ Mit dem HAVAS kann der Sprachstand in L1 und L2 gemessen werden. Dass ich diese Art des diagnostischen Vorgehens nicht präferiere, wird im weiteren Verlauf der Arbeit durch das Fallbeispiel *Noel* deutlich. An dieser Stelle verzichte ich auf eine kritische Stellungnahme zum HAVAS.

²² JEUK geht es darum aufzuzeigen, dass sich die Kinder in verschiedenen Stadien des Zweitspracherwerbs befinden (ebda, 65).

stützt werden muss. Eine Förderung der Semantik und Pragmatik steht daher im Vordergrund.

2.3.2 Lebensweltorientierte Diagnostik zweisprachiger Kinder

Diagnostik ist kein Selbstzweck oder zur Selektion gedacht, sondern soll als Grundlage dienen, um Förderziele abzuleiten. Eine deskriptive Sprachstandsdiagnostik, wie ich sie im Weiteren beschreiben werde, die zum Gegenstand freie Sprachproben hat oder im Spiel erhoben werden kann („Der Rategarten“), hätte bei *Kemal* (siehe oben) keine anderen Konsequenzen für die Förderung ergeben: *Kemal* braucht eine Förderung, die in Spielsituationen Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit herstellt, um den Fokus auf die Sprache zu ermöglichen. In gewisser Weise und sicherlich etwas vereinfacht ist es m. E. für den Inhalt und die Methode der Förderung in vielen Fällen unerheblich, zu wissen, ob ein Kind auch in der Zweitsprache auffällig ist oder ob es mit seinen sprachlichen Kompetenzen in der Altersnorm liegt, gleich mit welcher Zielgruppe es verglichen wird. Entscheidend ist vielmehr, dass die Förderung in Spielformaten an den Interessen des Kindes ansetzt und die Semantik in den Vordergrund stellt.

Eine Förderdiagnostik betrachtet die Kinder in ihrem sozialen Gefüge und möchte Informationen über den ablaufenden Sprachlernprozess erheben. Methodisch werden daher informelle Tests mit Verhaltens- und Lernbeobachtungen, lernzielorientierten Verfahren sowie Beobachtungen der Lernumgebungen kombiniert (Füssenich 2003, 8). Zusammenfassend können an dieser Stelle einige Überlegungen hervorgehoben werden:

- PARADIS et al. konnten zeigen, dass für zweisprachig simultane Kinder die gleichen Verfahren wie für einsprachige Kinder mit SSES eingesetzt werden können, da sie die gleichen Schwierigkeiten zeigen.
- ROTHWEILER fordert bei sukzessiven Kinder andere diagnostische Methoden, vor allem wenn es um die Diagnostik einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung geht und daher eine gezielte Sprachförderung benötigt wird. Zweisprachige Kinder zeigen oft in ihrer L2 ähnliche Schwierigkeiten wie Kinder mit SSES in ihrer L1.
- Für das Ableiten von Förderzielen ist m. E. eine zweisprachige Diagnostik nicht pauschal erforderlich. Förderkonsequenzen vor allem im semantisch-pragmatischen Bereich können oft auch durch die Erfassung von nur einer Sprache (Deutsch als L2) aufgestellt werden. Vielmehr sind bei zweisprachigen Kindern weitere Aspekte, die Einfluss auf die Zweitsprache haben, zu berücksichtigen (vgl. Kapitel II 3.3.2 und 3.3.3).
- Das methodische Vorgehen wird mit einer sinnvollen Fragestellung kombiniert, die nach dem kommunikativen Geschick der Kinder fragt (Zimmer ⁴2004, 219). Drorit LENGYEL (2006, 189 f) gibt weitere Anhaltspunkte der Diagnostik im Kontext der Zweisprachigkeit: Diagnostik heißt das Eintauchen in die Lebenswelt der Kinder und diese genauso zur Kenntnis nehmen, wie die emotionalen Aspekte des Zweitspracherwerbs.

2.4 Beobachtungsbögen zur Semantik nach Füssenich

In der Phase des Wortschatzspurts, in der das Lexikon der Kinder rapide wächst, entwickeln Kinder Strategien, ihr Lexikon zu erweitern. Gleichzeitig haben sie ein Repertoire an Verhaltensweisen, um zu zeigen, dass ihnen lexikalisches Wissen fehlt. Diese Strategien und Verhaltensweisen wurden von FÜSSENICH (⁵2002, 89) in einem Beobachtungsbogen zusammengetragen. Der Beobachtungsbogen ist damit eine sinnvolle Möglichkeit, die semantischen Fähigkeiten der Kinder in freien Beobachtungssituationen des Alltags zu erheben. Im Kapitel *Diagnostische Leitfragen* stellt FÜSSENICH (ebda) ein erstes Orientierungsraster vor, dass sie später zu zwei Beobachtungsbögen ausarbeitet. FÜSSENICH betont, dass es um die Erfassung der individuellen Welt des Kindes geht. Ziel des Beobachtungsbogens ist die Beschreibung der semantischen Fähigkeiten und nicht die Erfassung des Lexikonbestandes. Das vorgestellte Raster bietet Orientierung zur Beschreibung der semantischen Fähigkeiten der Kinder (ebda).

Ein entscheidender Moment im Bedeutungs- und Begriffserwerb ist das *Fragenstellen* (vgl. Kapitel IV 2.3.2). Um das Fragenstellen besonders hervorzuheben modifiziert FÜSSENICH ihr Orientierungsraster. Sie erstellt zwei Beobachtungsbögen, die sich der Hauptfrage widmen: *„Wie verhält sich das Kind, das etwas nicht benennen kann?“* Der erste Beobachtungsbogen betrachtet Äußerungen des Kindes unter dem Aspekt der Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten, indem das Kind kreativ mit Sprache umgeht. Der zweite Beobachtungsbogen betrachtet Äußerungen des Kindes unter dem Aspekt, wenn das Kind keine Fragen stellt. Beide Beobachtungsbögen sind *vollständig* ausgefüllt als Beispiel mit Äußerungen von Noel im Anhang (D 1) enthalten.

3 Gezielte Sprachförderung im Elementarbereich

Der Begriff *gezielte Sprachförderung* fiel im Verlauf dieser Arbeit schon oft. Was ich genau darunter verstehe, wird im Folgenden erläutert. Unter den Begriff *allgemeine Sprachförderung* fasse ich eine Sprachförderung, die sprachanregend in den Alltag von Einrichtungen im Elementarbereich integriert werden kann und von dessen Personal (meist Erzieherinnen) geleistet wird. In Abgrenzung dazu gibt es Kinder, wie der sechsjährige Noel, bei denen die allgemeine Sprachförderung kein ausreichendes Angebot wäre, um sie sprachliche gezielt zu fördern. Kinder wie Noel besuchen in Baden-Württemberg den Schulkindergarten für Sprachbehinderte oder gehen ambulant zu Sprachtherapeuten, Logopäden oder in Interdisziplinäre Frühförderstellen, in denen ein kompetentes, interdisziplinäres Fachpersonal auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder eingehen kann. Diese Art der Sprachförderung, die von ausgebildeten Fachkräften (Sprachbehindertenpädagogen, Sonderschullehrern, Logo-

päden, Sprachtherapeuten, Sprecherzieher etc.) durchgeführt wird, nenne ich *gezielte Sprachförderung*.

3.1 Allgemeines zur Sprachförderung im Elementarbereich

Der Begriff Elementarbereich umfasst alle Einrichtungen (Kindergarten, Kindertagesstätten) für Kinder vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr, die Familien in ihrer Erziehung unterstützen und ergänzen. Er ist somit die erste institutionalisierte Stufe des Erziehungs- und Bildungssystems in Deutschland. Die Aufgaben dieser eigenständigen Bildungsstufe liegen in der Unterstützung und Förderung des Kindes in elementaren Bereichen (Leist 2003, 673). Anja LEIST (ebda) bemerkt, dass Sprachförderung im Elementarbereich immer komplexer geworden ist. Von den ersten Kleinkindbewahranstalten im 19. Jahrhundert hin zu den Kindergärten, so wie wir sie heute kennen, war es ein langer Weg. Seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts bis heute sind vor allem zwei unterschiedliche Strömungen institutioneller Früherziehung entstanden: der *funktionsorientierte Ansatz*, der durch didaktische Übungs- und Trainingsprogramme gekennzeichnet ist und der etwas neuere, *situationsorientierte Ansatz*, bei dem es um die Schaffung anregender Rahmenbedingungen geht, in denen die Kinder Handlungskompetenzen und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung erlangen sollen. Die aktuellen Entwicklungen der westlichen Gesellschaft führen zum Streben nach einer ganzheitlichen, sozial-interaktiven und handlungsbegleitenden Sprachförderung. Der Druck auf den Elementarbereich und die Forderung nach einer adäquaten Sprachförderung wurde in den letzten Jahren immer größer. Gleichzeitig ist bekannt, dass jede Sprache einem ständigen Wandel unterliegt und Kinder mit sehr unterschiedlichen (Sprach-)Biographien in den Kindergarten kommen (ebda, 675).

Die Frage, ob Sprachförderung in der Frühförderung (und damit im Elementarbereich) sinnvoll ist, ist spätestens seit der Stellungnahme von FÜSSENICH zum „*Bericht der Frühförderung in Baden-Württemberg*“ geklärt. Der 1991 verfasste Bericht ging davon aus, dass Sprachförderung für die meisten Sprachstörungen (so zum Beispiel für semantische Schwierigkeiten) im Elementarbereich *nicht* sinnvoll ist (Füssenich 1995a, 214). Da aber *jede* Fördermaßnahme mit einem Kind „... zugleich auch immer Einflussnahme auf die kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten des Kindes (hat)“ (Füssenich 1995b, 270), ergibt sich, dass der kommunikative Rahmen einer jeden Förderung sprachtherapeutische Funktion impliziert. Da dies vor allem für den elementaren Bereich gilt, hat die Sprachförderung eine bedeutsame Stellung in der Frühförderung (ebda, 273). Daher scheint es in jüngster Zeit auch nicht überraschend, dass auch im Orientierungsplan für baden-württembergische Kindergärten, der zurzeit in der Pilotphase ist, die Sprache eine wichtige Rolle spielt.

„Die Sprachbeherrschung, zuerst in Form der gesprochenen Sprache, später auch als Schrift, hat für das weitere Lernen eine herausragende Rolle. (...) Alle Kinder im Kinder-

garten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens“ (Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten 2006, 91 ff).

Zur *allgemeinen Sprachförderung* im Kindergarten gibt es unterschiedliche Ansätze und Konzepte. JAMPERT schlägt beispielsweise ein Stufenmodell der Sprachförderung vor, das drei Phasen behandelt, die für den Spracherwerb kennzeichnend sind: Förderung der kommunikativen Kompetenzen, Förderung der Bedeutungsentwicklung und Förderung der Dekontextualisierung (Kreativer Umgang mit Sprache) (Jampert 2002, 131 ff).

3.2 Inszenierter Spracherwerb

Inszenierter Spracherwerb orientiert sich an den Prinzipien der *entwicklungsproximalen Sprachtherapie* nach DANNENBAUER (⁵2002, 136 ff). Demnach orientiert sich die gezielte Sprachförderung an der Entwicklung des Kindes, sowie an dessen Alltag. Die Sprache wird als Verständigungsmittel des Kindes wertgeschätzt und wird daher interaktiv in der Förderung eingesetzt. „Der Dialog und das gemeinsame Handeln bilden den Ausgangspunkt für die Erweiterung von sprachlichen Fähigkeiten“ (Füssenich ⁵2002, 96). Ein wesentlicher Bestandteil des inszenierten Spracherwerbs ist das *Format*, da der Therapeut in diesem die Aspekte betonen kann, die das Kind schon wahrnimmt und welche einer einfachen grammatischen Struktur entsprechen. Im Kindergartenalter ist das *Spiel* das altersgerechteste Format, da Kinder in diesem erfahren können, dass sie mit Sprache etwas erreichen können (Steuerungsfunktion von Sprache). Sie können ohne schwerwiegende Konsequenzen Erkundungen vornehmen, wobei verschiedene Mittel zum gleichen Ziel führen (Heidtmann & Füssenich 1996, 106). Am Idealsten sind solche Spiele, welche die Sprache zum Gegenstand gemeinsamer Aufmerksamkeit haben, wie etwa der Rategarten. Wie ich später zeigen werde, lassen sich auch mit Spielen Handlungskontexte so inszenieren und strukturieren, dass Kinder ihren individuellen Kompetenzen entsprechend, ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern können. Zu diesem Zweck habe ich die originalen Regeln des Rategartens auf wenige und einfache Strukturen reduziert, um den Fokus von *Noel* auf einfache Sprachmuster zu lenken.

In der entwicklungsproximalen Sprachtherapie werden die Rahmenbedingungen optimiert, so dass sprachliche Fortschritte zustande kommen. Dabei wird mit ‚*minimaler Druckanwendung*‘ gearbeitet. „Das Kind wird weder in seinem sprachlichen Ausdruck eingeschränkt oder reglementiert, noch wird ihm eine Art Fremdsprache aufgezwungen“ (Dannenbauer ⁵2002, 138). Die Beziehung zwischen Kind und Therapeut ist für DANNENBAUER (ebda, 139) maßgeblich für den Therapieerfolg. Die Erwachsenen-Kind-Distanz muss überwunden werden, damit sich Kind und Therapeut als besondere Menschen verstehen. Die Förderung deren

Ziele müssen mit Geduld und Einfühlungsvermögen auf das Kind und seine Lebenssituation durch eine ernst genommene Partnerschaft inszeniert werden. Das Kind hat das Recht, die Therapie mitzugestalten. Der Therapeut hat dabei Modellfunktion: „Kinder achten vor allem auf Äußerungen von Personen, deren Reden und Tun für sie attraktiv und wichtig sind“ (Dannenbauer ⁵2002, 140). In diesem Zusammenhang sind die *Techniken des Modellierens* (ebda, 152) ein wichtiger Bestandteil der entwicklungsproximalen Sprachförderung. Diese werde ich im letzten Teil der Arbeit vorstellen und im Zusammenhang mit der Förderung von *Noel* deren Relevanz verdeutlichen.

Auswahl von Förderzielen

Für die semantische Förderung gilt das Prinzip von DANNENBAUER, nach dem das Kind von „weniger mehr“ benötigt (Dannenbauer ⁵2002, 106). Die Förderung orientiert sich an *einem* semantischen Feld. Ausgehend von diesem werden Formatsituationen strukturiert, in denen das Kind sein Bedeutungsrepertoire erweitern kann (Füssenich ⁵2002, 100). Dabei werden vom Therapeut anfangs nur wenige Förderziele formuliert, um die Fokussierung auf spezifische, an der kindlichen Entwicklung orientierte Strukturen und Inhalte anbieten zu können. Jene Förderziele, die den Fähigkeiten des Kindes am nächsten entsprechen und gleichzeitig in der *Zone der nächsten Entwicklung* liegen, sind dabei zu bevorzugen (Dannenbauer ⁵2002, 147). *Zwischenschritte* sind in der Therapie zu respektieren. Vor allem im Bereich der Semantik kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Kind nach einer gewissen Therapiezeit *„geheilt“* ist. Ich möchte daran erinnern, dass die Semantik ein nie endender Lernprozess ist (Jeuk 2003, 80). Ein Zwischenschritt ist zum Beispiel erreicht, wenn das Kind verstanden hat, dass es nach Bedeutungen und Bedeutungsunterschieden fragen kann. Ein weiterer Zwischenschritt kann sein, wenn das Kind durch Imitation zeigt, dass es sich mit den sprachlichen Angeboten des Kommunikationspartners auseinandersetzt. Dabei ist nicht nur die spontane Imitation zu würdigen, sondern bereits der Schritt, wenn das Kind beginnt, sich selbst zu korrigieren (Füssenich ⁵2002, 98).

3.3 Kulturen wertschätzen und Sprache anregen

Salvio – neun Jahre:

„Ich esse so gerne Linsen, mhmh . . . das ist so eine braune . . . das kann man essen . . . die Nudeln und die Wurst . . . und bei uns in Afrika gibt es auch Linsen, aber die sind ganz anders ... die Nudeln, die bei den deutschen Linsen dabei sind, heißen Spätzle. Spätzle sind Nudeln. Das ist schwäbisch, das Schwäbisch kann ich ein bißle ... Ich bin ein kleines bißchen schwäbisch, Linsen mit Spätzle, das mag ich ...“
(Neumann & Schraffenberger 1995, 41)

Salvio macht vor, wie interkulturell gelebt wird. Seine Liebe zur deutschen Kultur geht wohl durch den Magen. Am Ende der ‚Lobeshymne‘ auf die ‚Spätzle‘ des aus Afrika stammenden *Salvio* bemerkt er: *„Ich bin ein kleines bisschen schwäbisch, Linsen mit Spätzle, das mag*

ich“ (Neumann & Schraffenberger 1995, 41). Wohl kaum kann interkulturelles Lebensgefühl schöner verdeutlicht werden als vom neunjährigen *Salvio*.

Kinder und Kulturen wertschätzen

Grundsätzlich orientiert sich die Förderung im Bereich der Zweisprachigkeit an denselben Prinzipien wie die Förderung mit einsprachigen Kindern. Die Eckpfeiler der gezielten Sprachförderung der Zweisprachigkeit bleiben die gleichen. Allerdings darf eine Förderung mit zweisprachigen Kindern nicht vergessen, dass diese Kinder über besondere Kompetenzen verfügen, nämlich die Fähigkeit – mehr oder weniger gut – zwei Sprachen zu beherrschen oder in zwei Sprachen zu Hause zu sein (Kielhöfer & Jonekeit ¹⁰1998, 11). Diese Fähigkeit muss gewürdigt werden. Die Kulturen der Kinder müssen wahrgenommen und geschätzt werden, d.h. nicht Stereotypen herausarbeiten, wie dies in der ‚Ausländerpädagogik‘ teilweise getan wurde, „... es geht auch nicht um die Aufklärung deutscher Kinder über die Besonderheiten anderer Kulturen“ (Ulich, Oberhuemer & Soltendieck ²2005, 11), sondern um den Dialog zwischen Kulturen und dem Bemühen, den Austausch auf kreative Weise zu unterstützen.

In Kindertageseinrichtungen erlebt man immer öfter, dass Kinder schon in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben. Die Kultur eines türkischen Kindes, das in der zweiten Generation in Deutschland lebt, kann kaum mit der türkischen Kultur eines in der Türkei lebenden Kindes verglichen werden. Diese kulturelle Vielfalt erfordert ein individueller Umgang mit Kinder, ihren Sprachen und ihren Kulturen (Ulich, Oberhuemer & Soltendieck ²2005, 11). Kulturen sind prozesshaft zu verstehen. Vor allem Migrantenkulturen passen sich veränderten Lebensbedingungen und Lebenszusammenhängen an. Migrantenkulturen sind aufgrund von Kulturschock und Kulturbruch nicht defizitär zu betrachten, sondern als kreative Leistung der wandernden Menschen (Prengel ³2006, 84 f).

„Interkulturelle Erziehung kann versuchen, die Fähigkeiten zum respektvollen wechselseitigen Kennenlernen zu ermutigen. Weniger in gemeinsamen Normen, sondern im Bewusstwerden der eigenen Kultur und im Hinhören auf die andere Kultur finden sich die Verbindungswege zwischen den Kulturen“ (Prengel ³2006, 93).

Sprache anregen

Wie kann die Sprachförderung aussehen, die Sprache wertschätzt und Kulturen ernst nimmt? Sprache wird durch Interaktion angeregt. Die Kommunikation ist demnach auch für die zweisprachige Sprachförderung das wichtigste Medium. Bilderbücher und Kinderspiele eignen sich hervorragend, um kindgerecht die Sprache in den Fokus zu rücken. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von zweisprachigen Kinderbilderbüchern.²³ In der Literatur ist oft die Forderung nach mehrsprachigem Kindergartenpersonal zu lesen, da nur so optimal die Sprache gefördert werden könne. Die idealste Form einer zweisprachigen Kindererziehung

²³ Eine Auswahl davon ist bei Ulich; Oberhuemer & Soltendieck (²2005, 62 f) nachzulesen.

ist der bilinguale Kindergarten (Jampert 2002, 106). Zu dem Entschluss kommt auch LEIST-VILLIS (2006, 166) in ihrer Studie, in der sie unter anderem griechisch-deutsche Kindergärten untersucht. „Hier werden beide Sprachen gefördert und Zweisprachigkeit als Normalität gelebt,...“ (Leist-Villis 2006, 166). Dass die zweisprachige Erziehung am besten mit einem zweisprachigen Kindergarten gekoppelt werden kann, in dem die Kinder auch außerhalb der Familie eine zweisprachig-motivierende Umgebung erfahren, leuchtet ein. Muss auch eine gezielte Förderung mit zweisprachigen Kindern eine Förderung der Erstsprache mit einbeziehen, um beide Sprachen anzuregen? Zu diesem Thema zitiert ZIMMER (⁴2004, 219 f) eine empirische Schulstudie aus Holland. Schüler erhielten dabei einen Teil des Unterrichts in ihrer jeweiligen Nichtumgebungssprache. Die Studie kam zu dem Ergebnis, der „... bilinguale Aufwand hatte ihnen zwar nicht geschadet, aber auch nicht genützt, jedenfalls nicht direkt“ (Zimmer ⁴2004, 220). Im Vergleich blieben die Minoritätenkinder mit und ohne zweisprachigen Unterricht in ihren Schulleistungen hinter den einsprachigen Kindern. ZIMMER (ebda) kommt zu dem Resümee, dass zweisprachiger Unterricht allenfalls den kleineren Sprachen nutzt, indem die Kinder durch die Anerkennung emotional gestärkt werden.

Zusammenfassung

Die gezielte Sprachförderung mit zweisprachigen Kindern orientiert sich an den gleichen Eckpfeilern wie die Förderung mit einsprachigen Kindern. Diese Eckpfeiler sind Bestandteil des *inszenierten Spracherwerbs* von DANNENBAUER (⁵2002), der die Kinder, ihre Fähigkeiten und Wünsche sowie den Spracherwerb in der Interaktion (Spielsituationen) in den Mittelpunkt stellt. Ich sehe keinen Grund, warum diese anspruchsvollen Prinzipien nicht in gleicher Weise fester Bestandteil der gezielten Sprachförderung mit zweisprachigen Kindern sein können. Dennoch muss eine Förderung mit zweisprachigen Kindern berücksichtigen, dass hinter den zwei Sprachen individuelle Kulturen stecken. So entwickeln sie Formen mit ihren beiden Sprachen kreativ umzugehen: sie vermeiden eine Sprache, sie nehmen Sprachmischungen vor, sie entwickeln eine dominante Sprache und sind vielleicht dennoch in beiden Sprachen ‚zu Hause‘. Die Förderung mit zweisprachigen Kindern schätzt die Kulturen und individuellen Lebensformen der Kinder, bezieht diese – sofern die Kinder es wünschen – mit ein und arbeitet so nach zwei übergeordneten Prinzipien: *Sprache anregen* und *Kinder und Kulturen wertschätzen*.

4 Eckpfeiler der gezielten Förderung semantischer Fähigkeiten

Im Folgenden werde ich auf Eckpfeiler der Förderung semantischer Fähigkeiten eingehen, die zu den wichtigsten methodischen Möglichkeiten einer gezielten Sprachförderung vor allem im Elementarbereich zählen. Diese Eckpfeiler sind auch bei der gezielten Förderung von Grammatik und Aussprache von Bedeutung, sind Bestandteile des inszenierten Spracherwerbs und orientieren sich am normalen (Sprach-)Erwerbsprozess.

In der Förderung semantischer Fähigkeiten geht es nicht primär um die bloße Erweiterung des Wortschatzes der Kinder. Eine solche Förderung würde nicht berücksichtigen, dass die Quantität des Wortschatzes allein kein Indiz für ‚altersgemäße‘ semantische Fähigkeiten ist. Die Qualität des Wortschatzes ist wesentlich entscheidender. Darunter sind all jene semantischen Aspekte gefasst, die ich bereits ausführlich betont habe: Entwicklung von Wortbedeutungen, Begriffsbildung (Kategorisierung), Vernetzung semantischer Fähigkeiten (Wortfelder und mentale Netzwerke), Vernetzung semantischer Fähigkeiten mit anderen sprachlichen Bereichen (morphologische Wortfelder, bootstrapping, etc.). An einem Beispiel aus der Förderung mit *Noel* will ich darstellen, dass die Quantität des Wortschatzes zu voreiligen Schlüssen über semantische Fähigkeiten führen kann:

Beispiel: ‚Hunde können fliegen‘

Noel (N) spielt eine Schlange und einen Marienkäfer. Ich (M) spiele einen Hund, der wissen möchte, warum er nicht fliegen kann:

M: Kann der Marienkäfer fliegen? Dann kann ich auch fliegen. (*der Hund*
N: Mhm (*nickt*)

M: *springt vom Dach. Er verletzt sich und beginnt zu wimmern.*) Warum kann ich nicht
N:

M: fliegen? Ja! Ich habe Füße, aber warum kann ich nicht fliegen?
N: Du habe Füßer.

M: Ja und das Huhn hat auch Füße.
N: Marienkäfer hat Füße und kann auch fliegen. (*wundert sich*)

M: Ja dann kann ich doch fliegen. (*der Hund stürzt erneut vom*
N: Kann au fliegt. . . .

M: *Dach und wimmert vor Schmerz*) Warum kann ich denn nicht fliegen?
N: (*murmelt vor sich hin*)

M: Ich verrate es der Schlange. (*flüstert*) Schlange! Sag mal dem Hund, er kann nicht
N:

M: fliegen, weil er **keine Flügel hat**
N: Kann nicht fliegt, habe kein Fliege.

Noel konnte in den ersten Sitzungen, sowie im Alltag des Kindergartens immer wieder mit ausgezeichnetem Wissen über Tiere glänzen. Im Vergleich zu anderen Kindern aus der Gruppe kannte er viele Namen von Bauernhof-, Wald-, und Zootieren. Dieses Wortschatzwissen über Tiernamen führte dazu, dass man ihn für einen Experten auf dem Gebiet Tiere halten könnte. Bei genauerer Betrachtung von Spielsituationen – wie das oben beschriebene Beispiel – wurde schnell deutlich, dass Noels ausgezeichnetes Wissen über die Namen der Tiere nicht auf ein vernetztes, semantisches Wissen über die Eigenschaften der Tiere zutrifft. Er kann sich nicht erklären, warum der Hund *nicht* fliegen kann. Er stellt zwar fest, dass der Hund Füße hat, wundert sich dann aber, als er selbst bemerkt, dass der Marienkäfer ja auch Füße hat. Er scheint zu bemerken, dass die Eigenschaft ‚Füße‘ keine ausreichende Bedingung dafür ist, dass ein Tier fliegen kann. Eine andere Erklärung, warum der Hund nicht fliegen kann, hat er jedoch nicht. Damit wird deutlich, dass eine Förderung, die lediglich die Wortschatzerweiterung zum Ziel hat, eine inhaltslose Förderung wäre, die entscheidende semantische Aspekte der Qualität nicht berücksichtigt.

Die Förderung semantischer Fähigkeiten hilft dem Kind, Strategien zu entwickeln wie es selbst seinen Wortschatz erweitern kann (Fragen stellen) und wie die neu erworbenen Wörter (Begriffe) in vorhandene Kategorien eingeordnet und damit vernetzt werden können. Durch das Nachdenken, das Spielen und das Operieren mit Sprache erweitern Kinder ihre metasprachlichen Fähigkeiten, die entscheidend für die sprachlich-kognitive Entwicklung sind (Füssenich 2003, 432).

4.1 Formate in der Förderung

Formate sind ein wesentlicher Bestandteil der gezielten Sprachförderung, da in diesen Szenen der gemeinsamen Aufmerksamkeit (Tomasello 2006) der Fokus auf der Sprache liegt. Formate weisen den Charakter von Spielen auf. Die Bezugsperson orientiert sich in Bezug auf Materialangebot und Rollentausch an den Bedürfnissen des Kindes (Füssenich 2003, 426). Damit wird deutlich, dass sich das therapeutische Handeln in Fördersituationen am kommunikativen Alltag der *Kinder* orientieren soll. Die Sprachförderung, die kindgerecht ist, greift Sprache in Spielsituationen auf und hat ebenso die Relevanz von Sprache als *Verständigungsmittel* zu berücksichtigen. Sprache ist Teil des kulturellen Lernens (Tomasello 2006) und geschieht nicht zum Selbstzweck. Sprache ist sozial und wird zur Verständigung mit anderen gelernt. Eine Sprachförderung hat dies nicht nur am Rande zu berücksichtigen, sondern muss sich daran orientieren und die Sprache als Verständigungsmittel in den Mittelpunkt der Arbeit mit Kindern setzen (Füssenich 2003, 427). Es ist die Aufgabe des Therapeuten, Handlungssituationen in Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit (Formate) zu arrangieren, damit Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend die Sprache aufnehmen können (ebda).

„Die von BRUNER (...) dargestellte Bedeutung von Formaten für die Sprachentwicklung lässt sich auch für die Sprachtherapie aufzeigen. Die Therapie findet nicht mehr als Vor- und Nachsprechübungen statt, sondern in für das Kind bedeutsamen Handlungszusammenhängen, die im Sinne von Spielformanten strukturiert sind“ (Füssenich 2003a, 428).

In der gezielten Sprachförderung wird ein semantisches Feld ausgewählt. Das Feld stammt meist aus den Interessen des Kindes. Ein gemeinsamer Handlungskontext (z.B. ein Rollenspiel oder ein Regelspiel) ist zunächst Ausgangspunkt (Füssenich 2003, 97). Für *Noel* haben jede Art von Tiere (Bauernhoftiere, Zootiere, Waldtiere) eine große Bedeutung. In seiner Förderung war daher ein Tierfeld Ausgangspunkt des sprachlichen Handelns. *Der Wald* und seine Bewohner gaben viele Anlässe, um gleich bleibende Formatsituationen zu gestalten (Herstellen und Spielen des Ratewaldes), bei denen der Fokus auf der Sprache lag. Zwei Formate spielten in der gezielten Sprachförderung mit *Noel* eine große Rolle: das Format Bilderbuchlesen und das Spielformat (Rollens- sowie das Regelspiel „Der Rategarten“).

4.2 Das Format ‚Bilderbücher lesen‘

BRUNER (1987, 64 ff) betont die Relevanz vom ‚Bücher lesen‘ als anregende Formatsituation im Sprachlernprozess. Er verdeutlicht dies am Beispiel des kleinen *Richards*, den er im Alter von 0;8 – 1;6 Monaten beim ‚Bücher lesen‘ mit seiner Mutter beobachtete. Dabei arbeitete BRUNER vier Schlüsseltypen der mütterlichen Äußerungen heraus, die meist der gleichen Reihenfolge auftauchten. „Dies Typen waren (1) der Aufruf, z.B. *Schau*; (2) die Frage, z.B. *Was ist das?*; (3) die Bezeichnung, z.B. *Das ist ein X*; und (4) die Rückmeldung, z.B. *Ja*“ (Bruner 1987, 65). Der Äußerungstyp, der am Häufigsten auftauchte, war die Bezeichnung. BRUNER spricht im Zusammenhang mit dem Buchformat auch von der *Entwicklung des Benennens*. Er konnte weiter beobachten, dass die mütterliche Anforderung an den Sohn – mit dessen zunehmenden Kompetenzen – stieg. Beispielsweise änderte sich die Art ihres Fragestils, als sie merkte, dass *Richard* bestimmte Begriffe bezeichnen konnte. Die Begriffe forderte sie dann immer bestimmter und häufiger, ohne dass dabei der Spielcharakter verloren ging. Die Mutter stellte damit ein konstantes Gerüst zur Verfügung, in dem sie ihre Anforderungen an die Fähigkeiten ihres Sohns anpasste. *Richard* konnte im sicheren Dialog mit der Mutter die Sprache entdecken und ausprobieren. Er hatte somit die „... Möglichkeit, in formatierten, von der Mutter geführten Dialogen kommunikative Routineabläufe zu üben und damit zu perfektionieren“ (Bruner 1987, 72).

In den letzten Jahren sind viele Sprachtherapeuten auf die Bedeutung des ‚Bücher lesen‘ in der Förderung aufmerksam geworden. Bei Kindern im Elementarbereich hat vor allem das Bilderbuch große Anerkennung gefunden. ULICH (2003), die sich intensiv mit *Literacy* im Elementarbereich beschäftigt, spricht von der Lern- und Bildungschance von Kindern durch Bilderbücher. Dabei sind es weniger die pädagogisch-wertvollen Inhalte, die in vielen Kin-

derbilderbüchern thematisiert werden, sondern vielmehr die dialogische Struktur der Vorlesesituation, die den sprachtherapeutischen Nutzen von Bilderbüchern ausmachen. Die Bilderbuchsituation ist eine besondere Form des Dialogs, bei der nicht nur einfache Dinge benannt, sondern definiert, umschrieben und erweitert werden. Weiter werden Bedeutungen hergestellt, Abfolgen von Handlungen thematisiert und darüber hinaus Bezüge zur Lebenswelt der Kinder hergestellt (Ulich 2003, 111).

„Wichtig ist die Aktivierung des Kindes und zwar so, dass es allmählich selbst zum Erzähler der Geschichte wird und die Freiheit hat, eigene Erfahrungen beizusteuern, frei zu assoziieren“ (Ulich 2003, 111).

Neben allgemeinen Bildungschancen unterteilt Stephanie RIEHEMANN (2006, 171 f) in Chancen der emotionalen und sprachlichen Förderung, die Bilderbücher haben können. Im emotionalen Bereich ermöglichen die angesprochenen Themen der Bücher das Wahrnehmen, den Umgang und das Deuten von Gefühlen sowie den Umgang mit Beziehungen. Der sprachliche Nutzen liegt nach RIEHEMANN vor allem in der sprachlichen Aktivierung der Kinder, da Bilderbücher natürliche, anregende Wirkung haben und zum Erzählen gerade zu animieren. „Zudem können Bilderbücher entsprechend dem kindlichen Entwicklungsstand ausgewählt und modifiziert werden“ (Riehemann 2006, 172).

Andrea FUCHS (2003, 281 f) nennt das Buchlesen unter dem sprachtherapeutischen Aspekt „*Dialogisches Bilderbuchlesen*“. Das Bilderbuchlesen ist kein reines Vorlesen, da der Therapeut durch Erläuterungen und Kommentare, sowie das Hinweisen auf Details, das Sprachverstehen von Kindern unterstützt. Die Bilder im Buch unterstützen das Textverstehen und bieten einen sicheren und flexiblen Rahmen, in dem ein Dialog aufgebaut werden kann. Primat hat dabei stets der kommunikative Kontext. Bilderbücher werden *nicht* benutzt, um sprachliche Strukturen in einer verschulten Situation zu üben. Im Mittelpunkt stehen die Freude am gemeinsamen Miteinander und der Dialog über das Bilderbuch. Fuchs (2006, 231 ff) hebt einige Aspekte hervor, die den sprachtherapeutischen Nutzen von Bilderbüchern ausmachen:

- *Übernahme ganzer Aussageeinheiten*
Bei ritualisierten Bilderbüchern übernehmen Kinder bei wiederholten Betrachtungen ganze Aussageeinheiten. Durch diese Imitation kann sich das Kind als kompetenter Sprecher erleben. Der Therapeut unterstützt durch prosodische Gestaltung (Modellierung) die Imitation von Zielstrukturen.
- *Unterstützung und Vernetzung des Wortschatzes*
Neue Konzepte können eingeführt werden, der Wortschatz wird erweitert, indem auf Details hingewiesen und semantische Bezüge hergestellt werden. Die Bilder geben zusätzliche Hilfen, so dass sich die Kinder leichter an Bedeutungen erinnern und diese reaktivieren können. „Auf dieser Ebene sind alle Bilderbücher einsetzbar, die das Interesse des Kindes ansprechen und seiner kognitiven und sprachlichen Entwicklung entsprechen“ (Fuchs 2006, 233).

- *Unterstützung bei Speicherung und Verarbeitung sprachlichen Materials*
FUCHS (ebda) empfiehlt Bilderbücher mit einer wiederholenden sprachlichen Struktur zu wählen.²⁴ Bei diesen können sprachliche Strukturen gehäuft präsentiert werden, ohne in klassische Satzmusterübungen zu verfallen.
- *Bedeutung des Perspektivwechselns und der Partnerorientierung*
Die Perspektiven des Protagonisten können thematisiert und reflektiert werden. Prosodisch kann der Therapeut verdeutlichen, dass sie für den Protagonisten spricht und denkt. Im Gespräch mit dem Kind über die Handlung der Geschichte muss sich auch das Kind in den Protagonisten denken. (*„Warum macht er das wohl?“ „Was glaubst du, wie es ihm gerade geht?“*)
- *Unterstützung des Symbolspiels*
Die Bedeutung des Symbolspiels wird im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt. Bereits an dieser Stelle will ich vorweg greifen, dass allein durch den Einsatz des Buches eine Abstraktion vom gegenständlichen Handlungskontext vorgenommen wird. Die Inhalte und Handlungen müssen sprachlich thematisiert und können nicht direkt erfahren werden. Damit erleichtern Bilderbücher den Übergang vom nicht mehr handlungsbegleitenden zum dekontextualisierten Sprechen (ebda, 234).

Bilderbücher bieten einen weiteren förderlichen Aspekt, in dem sie Kinder mit schriftsprachlichen Registern vertraut machen (Fuchs 2003, 282). Sie bereiten somit nicht nur für die dekontextualisierte Sprache, sondern auch für den Schriftspracherwerb vor, indem sie Interesse für Schrift wecken. Kinder entdecken erste Buchstaben und ganze Wörter. Sie freuen sich, wenn sie diese wieder finden und begreifen, dass Schrift eine Symbolsprache ist, die für etwas steht – also Bedeutung trägt.

4.3 Spielen in der (semantischen) Förderung

*„Man sagt: Man könne den Menschen beim Spiel am besten kennen lernen;
seine Leidenschaften zeigen sich da offen und wie in einem Spiegel.“*

Johann Wolfgang von Goethe
an Philipp Christoph Kayser, 15.3.1783

4.3.1 Spielentwicklung

Um später Anhaltspunkte für die Förderung zu finden, ist es wichtig, die normale Spielentwicklung kurz zu skizzieren. Nur so kann das individuelle Entwicklungsalter des Kindes auf das Spiel in der Förderung übertragen werden. Ferner ist es wichtig zu wissen, welche Eigenschaften charakteristisch für die jeweilige Spielphase sind, damit das kindliche Spiel in Beobachtungssituationen beurteilt werden kann.

Die Spielentwicklung eines Kindes durchläuft Phasen. Die jeweiligen Phasen sind Durchgangsstufen, die meist die folgende Phase anregen. Gleichwohl kann eine bereits überwundene Phase noch weiter Bestandteil des Spielrepertoires sein. Das Parallelspiel, das als Bindeglied vom Symbol- zum Rollenspiel betrachtet wird, kann noch bei Schulkindern in vie-

²⁴ Beispielsweise „Die Kleine Raupe Nimmerstatt“ oder „Der Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.“

len Situationen beobachtet werden, obwohl diese sich bei normalem Entwicklungsverlauf nicht mehr in dieser Spielphase befinden (Oerter 1999, 98). Selbst Erwachsene greifen gelegentlich auf Rollenspielformen (beispielsweise so genannte ‚Fantasy- Rollenspiele‘) zurück und auch sie haben diese Phase in aller Regel bereits überwunden (ebda, 286). Die Spielphasen, die im Folgenden skizziert werden, spiegeln die Spielentwicklung wider, lösen sich gegenseitig ab und bleiben weiterhin ein Stück Bestandteil des Spielrepertoires. Die Beschreibung der Spielentwicklung soll von verschiedenen Perspektiven betrachtet werden:

- Spielentwicklung als sich entwickelnde, kindliche *Handlung*.
- Spielentwicklung als veränderter Bezug zu *Spielgegenständen*.
- Spielentwicklung als Symbolisierung von *Personen und Rollenübernahme*.

Bedeutungswandel der Handlung

Zunächst ist die *Handlung* der Ausgangspunkt für die Betrachtung der Spielentwicklung. Das Handeln mit Gegenständen steht bei kleinen Kindern im Mittelpunkt. Das Spiel ist meist geprägt vom *Funktionsspiel*, das durch die wiederholende Handlung gekennzeichnet ist.

„Es ist, als ob (Kinder) ... durch das Untersuchen ... und über das Nachahmen der Erwachsenen oder älteren Kinder beginnen würden, erste kleine Hypothesen aufzustellen über die spezifische Funktion von Gegenständen ...“ (Bürki 2000, 24).

Das handelnde Spiel mit der Bezugsperson ist schon für kleine Kinder sehr wichtig. Die Bezugsperson liefert zur jeweiligen Bewegung des Kindes einen gewissen Kommentar (Bruner 1987, 38). BRUNER (1987, 39) beschreibt dies am Spiel ‚Verschwinden und Wiederkehren von Gegenständen‘. Die Rolle des Kindes ändert sich dabei vom interessierten Zuschauer bis hin zum Akteur, der die Rolle des Handelnden selbst übernimmt (ebda, 44). Wenn das Kind zunehmend Interesse am eigenen Hantieren entwickelt, bezieht es Gegenstände in seine Handlungen mit ein. Im Funktionsspiel mit Gegenständen exploriert das Kind über deren Funktion und wiederholt dies unzählige Male: die Tasse ist zum Trinken da, das Auto zum Fahren usw. (Oerter 1999, 63).

In einem weiteren, wichtigen Entwicklungsschritt beginnt die Bedeutung der Handlung mehr Stellung einzunehmen. Die Handlung steht jetzt nicht mehr im Vordergrund, sondern deren Bedeutung, also aus dem ‚die Puppe ins Bett legen‘ wird ‚baden‘, aus dem ‚Topf auf den Herd stellen‘ wird ‚kochen‘. Diese Spielentwicklung ist eng verknüpft mit der Symbolisierungsfähigkeit des Kindes (Oerter 1999, 63 f) und wird daher auch *Symbolspiel* genannt. „Das Verschieben der Aufmerksamkeit von der Durchführung einzelner Handlungen auf deren Resultat führt zur Entwicklung erster *Vorstellungen*“ (Bürki 2000, 24). Der Aufbau dieser ersten Vorstellungen ist eine wichtige Kompetenz für das symbolische oder das So-tun-als-ob-Spiel (ebda, 23). Allmählich bezieht sich die Handlung immer mehr auf andere Personen, statt auf Gegenstände. Das Spiel wird interaktiv. Die Handlung bekommt einen Sinn, sie erhält ihre Bedeutung. Im *Rollenspiel* werden Handlungen nicht mehr nur mit Gegenständen

verknüpft, sondern mit Rollen. Damit wird der Gegenstand der Handlung zum gemeinsamen Gegenstand, über den sich alle einigen müssen (Oerter 1999, 65). Mit zunehmendem Entwicklungsalter werden Regeln in der Interaktion immer wichtiger. Der Sinn der Spielhandlung besteht nun darin, ein bestimmtes Ziel nach vorgeschriebenen Regeln zu erreichen. Handlung und Rolle sind im *Regelspiel* formalisiert und werden durch die ritualisierte Handlung verwirklicht (ebda, 66).

Veränderter Umgang mit dem Spielgegenstand

Die Spielentwicklung verändert sich nicht nur im Bezug auf die Handlung der Kinder, sondern auch in ihrem Umgang mit Spielgegenständen. Auch hier können einige Entwicklungsschritte skizziert werden. Kleine Kinder sind während der Funktionsspielphase auf reale Gegenstände angewiesen, deren Funktion sie explorieren. Mit zunehmendem Alter sind Kinder in der Lage, über die Funktion der Gegenstände hinwegzusehen. Die Gegenstände dienen je nach Spielsituation als Ersatzobjekte. Außerdem beziehen sie jetzt auch Gegenstände in ihr Spiel mit ein, die Dominique BÜRKI (1997, 22) als *niedrigrealistisches Spielmaterial* bezeichnet. Darunter versteht sie Materialien, die an sich keine Funktion haben, wie beispielsweise Holzplatten, Stangen, Würfel. Untersuchungen haben gezeigt, dass gerade autistische Kinder beim Spiel mit niedrigrealistischen Gegenständen große Probleme haben, wohingegen es ihnen besser gelingt, Gegenständen, die eine klare Funktion haben, einer neuen Funktion zuzuweisen (Klicpera & Innerhofer ³2002, 61). Dies macht deutlich, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Leistungen handelt, die Kinder im Laufe ihrer Spielentwicklung zu bewältigen haben. Die Ersetzung der Bedeutung eines Gegenstandes geht immer mit der Umbenennung einher. Der Bleistift wird vom Kind zum ‚Messer‘ umbenannt (Oerter 1999, 60). Damit hat die *Umdeutung* von Gegenständen Symbolfunktion, die einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Arbitrarität sprachlicher Zeichen ist und auf der anderen Seite diese vorantreibt.

Symbolisierung von Personen und Rollenübernahme

Die Spielentwicklung kann auch als veränderter Umgang mit Personen und Rollen gesehen werden. Vor allem das interaktive Rollenspiel ist dafür kennzeichnend. Der wesentliche Entwicklungsschritt ist der Übergang vom Symbol- zum Rollenspiel. BÜRKI (1997, 14 ff) beschreibt drei kognitive Voraussetzungen, die nach ihr entscheidend für die Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel sind:

- *Dezentrierung und Perspektivenwechsel*

Mit drei Jahren werden symbolische Handlungen fremdbezogen. Spielfiguren können als selbständige Akteure gesehen werden. Dies ist unter Dezentrierung zu verstehen. Das Kind kann im Spiel die Perspektive von verschiedenen Rollen beachten und zwischen fingierten und realen Rollen unterscheiden.

- *Dekontextualisierung*

Dies meint, dass verinnerlichte Handlungen nicht mehr ausgeführt, sondern nur noch gedacht werden. Sprache wird im Spiel benutzt, um neue Kontexte zu schaffen. „Dekontextualisierung bedeutet nicht die Befreiung der Handlungen von jeglichem Kontext, sondern die Versetzung in einen anderen Kontext, eben den Kontext ‚Spiel‘“ (Andresen 2002b, 43).

- *Sequentierung und Scriptaufbau*

Ein Script ist eine Art mentales Gerüst oder ‚Drehbuch‘ für Ereignisse. Damit verbunden ist die Fähigkeit, gemäß dem mentalen Plan, Handlungen zu strukturieren und zu sinnvollen Sequenzen zu verbinden. Bei einem Arztbesuch wird der Arzt zuerst den Patienten untersuchen, danach wird er ihn behandeln und vielleicht Medikamente verschreiben. Die Fähigkeit einem Script zu folgen, heißt diesen Ablauf im Spiel sinnvoll herzustellen.

Aus dem Symbolspiel entwickelt sich allmählich das Rollenspiel. Eine wichtige Übergangsfunktion hat dabei das *Parallelspiel*. Bei diesem spielen Kinder nebeneinander, beobachten sich, greifen aber nicht in das Spiel des anderen ein. Erst wenn dies überwunden ist, wird das Spiel interaktiv. Es kommt zu einem gemeinsamen Gegenstandsbezug auf den alle zurückgreifen können (Oerter 1999, 97 ff; Andresen 2002a, 139). Damit ist der Abbau des kindlichen Egozentrismus verbunden. Die Fähigkeit in eine Rolle zu schlüpfen setzt ebenso voraus, dass das Kind eine klare Vorstellung von sich selbst entwickelt hat. Nicht nur Spielfiguren (Puppen, Tiere) werden im Fantasienspiel Rollen übertragen, sondern die Kinder schlüpfen selbst in Rollen.

4.3.2 Sprache und Spiel

Neben der bereits beschriebenen Spielentwicklung, die durch die allmählichen Symbolisierung der Handlung, der Spielgegenstände sowie Personen zur allgemeinen Symbolisierungsfähigkeit und damit zur Sprachentwicklung beiträgt, sind zwei weitere Aspekte beim Zusammenhang Sprache und Spiel von Bedeutung:

Entwicklung des gemeinsamen Gegenstandes

Am Anfang der Spielentwicklung liegt der Fokus der Kinder auf dem Gegenstand und dessen Funktion. Das Kind konzentriert sich entweder auf den Spielgegenstand oder auf die Bezugsperson, aber nicht auf beide zur gleichen Zeit (Tomasello 2006, 84). Erst allmählich beginnt das Kind sowohl Bezugsperson als auch Spielgegenstand gleichzeitig zu berücksichtigen. Dies habe ich bereits als Triangularität beschrieben. Das Kind kommt damit in die Lage der *Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeit*. In der weiteren Spielentwicklung erhält die Handlung eine Bedeutung bzw. einen Sinn und gerät damit gleichzeitig mehr in den Hintergrund, da sie durch die Interaktion mit Personen ersetzt wird. Die nunmehr gemeinsame Handlung von mehreren Kindern wird zunächst im Parallelspiel nebeneinander ausgeführt. Ein entscheidender Schritt in der Spiel- und damit Sprachentwicklung des Kindes ist die *Kollektivierung der Handlung*. Darunter wird allgemein verstanden, dass der Gegenstand des Spiels (im Rollenspiel ist dies das Spielthema, das Schema oder das Script) anderen mitgeteilt

werden muss, denn nur so kann sich ein gemeinsamer Gegenstand entwickeln, auf den alle im Spiel zurückgreifen müssen. Nur indem vom Scriptwissen Gebrauch gemacht wird und dies anderen mitgeteilt wird, können gemeinsame Vorstellungen aufgebaut werden (Bürki 1997, 19).

„Im Rollenspiel mit zwei oder mehr Spielenden ist das Transformieren von Bedeutungen ein kollektiver Prozess: die Kinder erschaffen im Spiel gemeinsam ein System von Bedeutungen, an dem alle Mitspielenden teilhaben. Es bildet den Rahmen für die Interaktion im Spiel“ (Bürki 1997, 25).

Wie ich später noch zeigen werde, liegt hier *Noels* größte Schwierigkeit. Er scheint noch nicht begriffen zu haben, dass er sein ‚Spielthema‘ anderen mitteilen muss, damit diese mit ihm gemeinsam spielen können. Nur so kann der gemeinsame Spielgegenstand kollektiviert werden.

Metakommunikation im Spiel

ANDRESEN (2002b, 39) stellt drei zentrale Thesen auf, die für den Zusammenhang von Sprache und Spiel wichtig sind: Sprachgebrauch im Rollenspiel ist in gewissem Sinn Dekontextualisierung, da durch die Erzeugung von Fiktion der sympraktische Sprachgebrauch überwunden wird. Im Vorschulalter handelt es sich dabei um eine neue Entwicklung. Vorschulkinder im Rollenspiel handeln in der *Zone der nächsten Entwicklung* (ZNE).²⁵ Sie unterscheidet weiter zwischen expliziter und impliziter Metakommunikation im Spiel. *Explizite Metakommunikation* ist dann gegeben, wenn Kinder im Rollenspiel kurz den Spielrahmen verlassen und außerhalb dessen über die Spielhandlung sprechen. Dabei nehmen sie Umdeutungen von Gegenständen vor oder geben Anweisungen über ihre Rolle oder die des Spielpartners und planen somit Handlungsschritte des Scripts (Andresen 2002b, 40 f). Bei *impliziter Metakommunikation* hingegen fügen Kinder dem Spiel neuen Bedeutungen hinzu, ohne den Spielrahmen zu verlassen. Sie äußern dies in ihrer Rollenidentität. Implizite Metakommunikationsform ist schwieriger, da Kinder wissen müssen, welche Hilfen sie dem Spielpartner zur Deutung der Handlung mitteilen müssen, damit das Script fortgesetzt werden kann (ebda, 41). Folgende Beispiele des gemeinsamen Spiels mit meinem fünfjährigen Patenkind *Fabienne* verdeutlichen die Metakommunikation im Spiel.

Beispiel : Krankenhausspiel

Fabienne (F) und ich (M) spielen mit Playmobilfiguren ein Krankenhausspiel.

F: Im Spiel wär des Krankenhaus schon fertig. Du wärst der Doktor. Der muss dann die
M:

F: Verletzten holen.

M: Können wir das als Bett verwenden? (zeigt F. ein unspezifisch, flaches Teil)

²⁵ Dies geht auf WYGOTSKI zurück und kann bei OERTER (1999, 147 ff) ausführlich nachgelesen werden.

- F: Ja! Wir nehmen jetzt mal alles, was du findest. . . . Aua, aua mein Kopf. (*spielt ein Kind*)
M:
- F: Da wär noch so ein Mann (*nimmt anderes Männchen*), der wär unsere Hilfe.
M:
(...)
- F: Jetzt hätte der Junge gesagt ,wieso hat der des an' (*dann mit höherer Stimme in der Rolle*
M:
- F: *des Jungen weiter*) Wieso hat der des an? Der hätt eine Spritze gekriegt.
M: Dem Kind geht
- F: Es hat den Kopf gebrochen. Aua, aua! Er hätt Aua gesagt.
M: es nicht gut, was hat es denn?

In dieser Szene wird deutlich, wie *Fabienne* im Spiel ständig die Spielebene verlässt, und Anweisungen zum Verlauf des Scripts gibt. Dabei gibt sie nicht nur ‚Regieanweisung‘, sondern auch direkte Anweisungen, was eine Person im Spiel zu sagen hat. Kurz darauf wechselt sie wieder auf die Spielebene und führt ihre eigenen Anweisungen aus, indem sie die wörtliche Rede direkt übernimmt. („*Jetzt hätte der Junge gesagt, wieso hat der des an: Wieso hat der des an?*“). Die Form der expliziten Metakommunikation taucht in ihrem Spiel dabei häufiger auf. Implizite Metakommunikation benutzt sie nur an einer Stelle auf, an der sie ein verletztes Kind spielt. Solche metakommunikativen Äußerungen während der freien Spielsituation mit *Fabienne* konnte ich bei den Spielaktivitäten, die ich bislang mit *Noel* hatte, nie beobachten.

4.3.3 Bedeutung des Spiels in der Förderung

„In der Therapie mit kleinen Kindern hat das Spiel eine zentrale Bedeutung. Es ist der Ausgangspunkt für die Kommunikation zwischen Ich und Du. Erst wenn wir ein gemeinsames Thema haben, entstehen auch Anlässe, über etwas zu kommunizieren“ (Bürki 2000, 25).

Auffälligkeiten des Kinderspiels

Kinder mit Spracherwerbsstörungen haben im Bereich des Symbolspiels häufig Schwierigkeiten, dem Resultat ihrer Handlungen eine Bedeutung zu geben. Ihr Spiel weist oft charakteristische Merkmale des Funktionsspiels auf. Stundenlang sind sie dazu in der Lage, Wasser hin und her zu schütten, mit Autos auf dem Bauteppich herumfahren, oder – so wie *Noel* – endlos Tiere aus einer Kiste auf den Teppich oder in einen Bauerhof zu stellen, ohne dass dabei eine Symbolisierung der Handlung oder gar eine Art Rollenspiel entstehen würde. Mütter berichten, dass ihre Kinder kaum für sich allein spielen könnten, wohingegen andere Kinder stundenlang in denselben Tätigkeiten (Puzzeln, Autos in Reihen stellen) verharren können (Bürki 2000, 25). „Sie beschäftigten sich ausschließlich mit Dingen, bei denen sie sich

genau auf einen vorgebenden Rahmen oder das Herstellen einer bestimmten Ordnung konzentrieren, ohne ihrem Tun dabei eine symbolische Bedeutung zu geben“ (Bürki 2000, 25).²⁶

Beobachtung zur symbolischen Kompetenz nach BÜRKI

Zur Erfassung der Spieltätigkeit und Spielkompetenz des Kindes erarbeitete BÜRKI (1997, 28 ff) einen Beobachtungsbogen, der Leitfragen enthält, die das kindliche Spiel unter drei Aspekten betrachten: (1) Gegenstandsbezug, (2) Sequentierung, (3) Rollenübernahme. Der Beobachtungsbogen diente auch in meiner Förderung zur Unterstützung der Spielbeschreibung Noels. Er ist vollständig und ausgefüllt dem Anhang (E 1) zu entnehmen. Die Auswertung erfolgt im letzten Teil der Arbeit. Ich erachte die *Interaktion im Spiel* und damit verbunden, die Fähigkeit einen gemeinsamen kollektiven Spielinhalt herzustellen, für wesentlich. Da Noel in diesem Bereich die meisten Schwierigkeiten hat, möchte ich den Beobachtungsbogen nach BÜRKI modifizieren und ihn mit einem vierten Aspekt erweitern:

(4) Sprache und Interaktion im Spiel

- Äußert das Kind Interesse am Interaktionspartner? Wie drückt es dieses aus?
 - sprachliches Interesse
 - nonverbales Interesse
- Bezieht das Kind Interaktionspartner in das Spiel mit ein?
- Nimmt das Kind Blickkontakt zum Spielpartner auf?
- Stellt es Fragen an diesen?
- Geht es auf Fragen von diesem ein?
- Teilt das Kind sein Spielscript mit (*Kollektivierung der Handlung*)?
- Ist das Kind in der Lage, Spielabsichten des Interaktionspartners zu erkennen?
- Weiß das Kind, dass es durch sprachliche Äußerungen das gemeinsame Spiel beeinflussen kann?
- Verlässt das Kind die Spielebene um Handlungsänderungen vorzunehmen (*explizite Metakommunikation*)?

Schaubild 4: Erweiterung des Spiel-Beobachtungsbogen

Förderung im Spiel

Die Spielentwicklung, die ich in Anlehnung an OERTER (1999) und BÜRKI (2000) beschrieben habe suggeriert, dass Kinder Stufen durchlaufen: vom Funktionsspiel zum Symbolspiel, das vom Rollenspiel abgelöst wird und schließlich in das Regelspiel überführt. Diese Annahme, die sicher ihre Richtigkeit hat, will ich noch um einen Aspekt ergänzen, der für die therapeutische Arbeit in der Sprachförderung relevant ist. Das Kinderspiel ist schon vor dem Regelspiel, das ab dem Schulalter an Bedeutung gewinnt, regelhaft. Das wiederholende Funktionsspiel folgt ganz bestimmten Regeln, da die Gegenstände regelhaft nach ihrer Funktion

²⁶ Die von BÜRKI dargestellten Auffälligkeiten des Spielverhaltens sind interessanterweise dem Spielverhalten autistischer Kinder sehr ähnlich. Diese sind ebenso nur selten dazu in der Lage, Als-ob-Handlungen auszuführen, orientieren sich eher an den realen Eigenschaften eines Spielgegenstandes und können nur kurze, zusammenhängende Sequenzen ihrer Spielhandlungen (Scripts) herstellen (Klicpera & Innerhofer ³2002, 58 ff).

benutzt werden. Gerade dies ist schließlich das Markante an dieser Spielstufe. Auch das Symbol- und Rollenspiel folgt gewissen Regeln, die in der Metakommunikation von den Kindern gesetzt und dann strikt eingehalten werden. Dieser Zusatz ist wichtig, da ich im Weiteren beschreiben möchte, dass das Regelspiel beziehungsweise das Spiel nach Regeln besonders in der Sprachförderung eine wichtige Funktion haben kann.

Für manche Kinder, die wie oben beschrieben, sich nicht auf ein Symbol- oder Rollenspiel einlassen können (sowie *Noel* in dieser Arbeit), kann es hilfreich sein, zunächst die Sprache zum gemeinsamen Gegenstand des Spiels zu machen. FÜSSENICH (1990, 59 ff) zeigt dies in ihrer Förderung mit dem Jungen *Andreas*. *Andreas* sollte begreifen, dass man mit Sprache etwas erreichen kann. Die enge Verbindung zwischen Sprache und Handlung wurde durch das Regelspiel Domino hergestellt. In diesem Spiel liegt der Fokus auf der Sprache. „Da der Handlungsrahmen begrenzt war, konnte er sich stärker auf Sprache konzentrieren und hat dabei sofort (...) Äußerungen imitiert“ (ebda, 61). Dieses Prinzip kam auch in der Förderung mit *Noel* zum Tragen. Wie *Andreas* konnte sich auch *Noel* auf kein Rollenspiel einlassen. Daher war es notwendig, den Handlungsrahmen einzugrenzen, um den Fokus beim Regelspiel „Der Rategarten“ auf die Sprache zu lenken.

IV Der Rategarten – Diagnostik und Förderung semantischer Fähigkeiten

Das Spiel „Der Rategarten“ von Ravensburger eignet sich sehr gut als diagnostisches Instrument zur Beschreibung der semantischen Fähigkeiten. Mit diesem Kindergesellschaftsspiel können insbesondere Aussagen über die Vernetzungen semantischer Fähigkeiten von Kindern gemacht werden. Das Spiel ist damit nicht nur ein Instrument der Diagnostik sondern auch zur Förderung. Das Spielprinzip des Rategartens bietet vielfältige Möglichkeiten, um es auf das jeweilige Kind abzustimmen und anknüpfend an dessen Fähigkeiten ein individuelles Förderspiel zu schaffen. Es entsteht eine sprachanregende und sprachfokussierende Fördersituation, die im Sinne eines Formats (Bruner 1987) strukturiert ist. Die Szene der gemeinsamen Aufmerksamkeit (Tomasello 2006) ist dabei das Spiel, seine Regeln sowie die Sprache, die gleich bleibende Sprachstrukturen enthält und dem Kind die Möglichkeit zur Imitation bietet.

In diesem Teil der Arbeit werde ich zunächst das Forschungsprojekt *„Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* von Iris FÜSSENICH beschreiben, in dem der Rategarten zur Beschreibung der *Vernetzung semantischer Fähigkeiten* von Kindern im Elementarbereich eingesetzt wurde. Mit über 70 Kindern konnte der Rategarten im ersten Erhebungsjahr des Forschungsprojekts erprobt, anschließend evaluiert und modifiziert werden. Diese evaluierte Fassung des ersten Erhebungsjahres kam in meiner gezielten Sprachförderung mit dem Jungen *Noel* zum Einsatz. Nachdem ich allgemeine Überlegungen zur theoretischen Begründung des Rategartens vornehme, zeige ich am Fallbeispiel *Noel*, wie mit Hilfe dieses Spiels Aussagen über semantische Fähigkeiten gemacht werden können. Im letzten Teil des Kapitels beschreibe ich, wie der Rategarten zur individuellen Förderung eingesetzt werden kann. Die ausführliche Beschreibung einer solchen Förderung wird am Beispiel *Noel* im letzten Teil der Arbeit skizziert.

1 Das Projekt *„Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“*

Das Forschungsprojekt *„Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* von Iris FÜSSENICH (2005 – 2007) beschäftigt sich mit dem Übergang vom Kindergarten zur Schule und sucht in Kooperation mit dem Forschungsprojekt *„Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans – Schwerpunkt Frühförderung“* (FÜSSENICH) nach Möglichkeiten, die ‚bildungssensible‘ Zeit des Kindergartens adäquat zu nutzen, damit eine optimale Passung zwischen Kindergarten und Schule ermöglicht werden kann. Kinder kommen nicht als Lernanfänger in die Schule. Bereits im Kindergarten sammeln sie unterschiedliche Erfahrungen, die ihre Lern- und Bildungskarriere entscheidend prägen können. „Wenn Kin-

der in die Schule kommen, befinden sie sich an unterschiedlichen Situationen auf dem Weg zur (Schrift-)Sprache. Dies betrifft ihre Zugriffsweise, ihre Vorstellung über Sprache und ihr individuelles Sprachverhalten“ (Füssenich & Geisel 2006, 1). Es gilt daher die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Kindern im Elementarbereich zu erfassen, um möglichen Schwierigkeiten entsprechende Fördermaßnahmen entgegenzustellen. Es geht *nicht* um die Schaffung einer homogenen Lerngruppe, sondern um die Schaffung einer anregenden Umgebung, in der Kinder bereits im Elementarbereich ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln können.

Die im Projekt *„Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“* (Füssenich) entwickelten Beobachtungsaufgaben wurden für das Forschungsprojekt *„Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“* modifiziert und in einer Regeleinrichtung, einem Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder, einem Schulkindergarten für förderbedürftige Kinder sowie einer Grundschulförderklasse erprobt. Je Schuljahr gab es dabei drei Erhebungstermine (Oktober – Februar – Juli), an denen die unterschiedliche Aufgaben jeweils in den Einrichtungen mit den Kindern, die ein Jahr vor der Einschulung waren, durchgeführt und die Ergebnisse mit den Erzieherinnen und Lehrerinnen der Einrichtungen besprochen wurden. Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über die eingesetzten Aufgaben, die bei FÜSSENICH & LÖFFLER (2005, 34 ff) nachgelesen werden können; eine kurze Beschreibung befindet sich außerdem im Anhang (A 1 f).

Erhebung Oktober

Wahrnehmung von Schrift

- Embleme lesen
- gezinktes Memory

Kenntnisse von Begriffen

- *Tätigkeiten benennen*
- *leeres Blatt*

Einsicht in den Aufbau von Schrift

- Reime erkennen
- Silben segmentieren

Erhebung Februar

Vernetzung semantischer Fähigkeiten

- Rategarten

Literacy: Umgang mit Bilderbüchern, Schrift und Schreiben

- Bilderbuch ‚Toni hat Geburtstag‘
- Wunschzettel

Erhebung Juli

Aufgaben der Eingangsdiagnostik nach Füssenich & Löffler (2005)

(Statt der Aufgabe ‚Tätigkeiten benennen‘ wird die Aufgabe ‚Zeichen kategorisieren‘ eingesetzt.)

Schaubild 5: Aufgaben Forschungsprojekt *„Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“*

2 Der Rategarten als diagnostisches Instrument

Der Rategarten zur Beschreibung der Vernetzung semantischer Fähigkeiten wurde im Projekt *„Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“* in drei Teile gegliedert. Ich werde die drei Teile aufgreifen und ausgehend von diesen Begründungen erörtern, welche Aspekte der semantischen Fähigkeiten die einzelnen Teile erfassen und wie diese Aspekte theoretisch fundiert sind. In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal die drei Aspekte ins Gedächtnis rufen, die für ROTHWEILER (2001, 56) für den Bedeutungserwerb eine zentrale Rolle spielen. Alle drei – Kategorisierung und Konzeptbildung, Benennung und Lexikonorganisation – haben auch bei den drei Teilen des Rategartens eine grundlegende Bedeutung. Die drei Teile des Rategartens sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern sie ergänzen sich gegenseitig.

Anleitung zum Spiel

Die am Spiel beteiligten Karten (Tiere und Spielzeug) werden vor dem Kind auf dem Tisch verdeckt ausgelegt. Abwechselnd ziehen der Erwachsene und das Kind eine Karte und benennen diese. Der Erwachsene äußert dabei deutlich die Zielstruktur *„Ich habe ein...“*. Jeder legt die Karten vor sich hin. Danach ist der erste Teil des Spiels beendet. Für den zweiten Teil, werden zwei große Karten benötigt. Auf der einen sind Tiere, auf der anderen Spielzeug abgebildet. Der Erwachsene bittet das Kind, ihm ein Tier zu geben, dann sagt er: *„Die Katze ist ein Tier, die kann ich zu den Tieren legen“*. Darauf bittet er das Kind, ihm ein Spielzeug zu geben, mit dem er auf die gleiche Weise verfährt. Im Folgenden sortieren Erwachsener und Kind abwechselnd ihre Karten zu den Tieren oder Spielzeugen. Auch hier äußert der Erwachsene deutlich die Struktur (beispielsweise: *„Mit der Puppe kann ich spielen“*). Im Anschluss dessen folgt der dritte Teil. Der Spielplan wird aufgebaut. Dem Kind werden die Regeln erklärt. Der Erwachsene fordert das Kind auf, eine Karte zu ziehen, die er erraten muss. Die Fragestruktur des Erwachsenen ist dabei stets die gleiche:

1. Frage:	Ist es ein Tier?	oder	Kann man damit spielen?
weitere Fragen:	Hat das Tier vier Beine?		Kann man sich drauf setzen?
	Kann das Tier fliegen?		Ist es rot?
	Lebt das Tier im Wasser?		Spielen damit Mädchen?
	Hat das Tier weiches Fell?		Ist es im Sandkasten?

Kind und Erwachsener ziehen von nun an abwechselnd Karten. Nach jedem *„Ja“* darf das Spielmännchen ein Feld nach vorne rücken, bis es das Schloss erreicht hat. Erfolgt zwei Mal *„Nein“* wird die Karte dem Spielpartner gezeigt. Es hat sich gezeigt, dass insbesondere die letzte Regel sehr individuell gestaltet werden kann.

2.1 Erster Teil: Karten gemeinsam benennen

Im ersten Teil steht das *Benennen* im Vordergrund. Nach BRUNER (1987, 58) ist das Benennen die dritte Phase, in der Kinder Referenzbezüge herstellen. Das Benennen von Gegenständen ist damit eine der ersten (rein sprachlichen) Formen, mit denen das Kind die Aufmerksamkeit auf etwas oder jemanden lenken kann. Zuvor hat es dies durch deiktische Ausdrücke (*dort, da, hier etc.*) oder nonverbales Zeigen getan. Mit dem Benennen steuert das Kind die Aufmerksamkeit der Bezugsperson. Die Beeinflussung der Aufmerksamkeit mit sprachlichen Mitteln ist für BRUNER der Kern der Bedeutungsentwicklung (ebda, 56).

Im ersten Teil des Rategartens werden die Spielkarten benannt, die von da an für das ganze Spiel wichtig sind. Damit bildet der erste Teil des Spiels bereits eine spielerische *Szene der gemeinsamen Aufmerksamkeit* (Tomasello 2006, 127). Die gemeinsame Aufmerksamkeit fokussiert sich auf die zu benennenden Kärtchen, die abwechselnd gezogen werden. „Die Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit stellt einfach den intersubjektiven Kontext bereit, innerhalb dessen der Symbolisierungsprozess stattfindet“ (Tomasello 2006, 130). Anders als beim Abfragen des Wortschatzes, wie es Wortschatztests tun, benennt auch der Versuchsleiter Kärtchen. Das Herstellen von Referenzbezügen ist kein Akt, der sich lediglich auf das Symbol und den Referenten bezieht. Das Benennen – also das Herstellen sprachlicher Referenz – ist ein *sozialer* Akt (ebda), der dialogisch zu gestalten ist. Daher ziehen in spielerischer Form abwechselnd der Versuchsleiter und das Kind ein Kärtchen, legen es vor sich hin und benennen dieses. Der Versuchsleiter geht dabei modellhaft vor und formuliert nicht nur das Wort, sondern seine Zielstruktur, die das Kind bereits an dieser Stelle imitieren kann: *„Ich habe eine Katze“* oder *„Ich habe eine Puppe“*.

Kinder weisen Wörtern, die sie nicht kennen, schnell vorläufige Bedeutungen zu (*fast mapping*). Diese ersten Vorannahmen über die Bedeutung von Wörtern sind meist Ganzes-Objekt-Annahmen, das heißt sie beziehen sich auf das ganze Objekt und nicht auf Eigenschaften, Aktionen oder Ereignisse. Diese Annahmen bilden Kinder meist unter dem Aspekt der gegenseitigen Ausschließlichkeit (CLARKS Kontrasthypothese, vgl. Kapitel II 2.2). Kinder speichern zwei Wörter für einen Referenten dann ab, wenn sie sie als kontrastiv wahrnehmen (Glück 1998, 38 ff).²⁷ Die Ganzes-Objekt-Annahme verbunden mit der Schnellzuordnung von Wortbedeutungen ist an dieser Stelle aus einem Grund relevant: Im ersten Teil des Rategartens werden Wörter benannt. Dies geschieht, wie bereits geschildert, dialogisch. Eine solche Wortbenennung allein, sagt wenig über die semantischen Fähigkeiten aus, wenn man bedenkt, dass Wörter schnell abgespeichert werden können und erst später ausdiffe-

²⁷ Eine solche Theorie kann auch auf die Zweisprachigkeit übertragen zu werden. Dies impliziert, dass Kinder es vermeiden zwei Wörter (eines aus L1 und eines aus L2) in das Lexikon speichern (Glück 1998, 38 ff).

renziert werden. Wenn ein Kind im ersten Teil den ‚Fisch‘ oder den ‚Vogel‘ benennen kann, heißt dies noch nicht, dass es eine ausdifferenzierte Bedeutung für diesen Begriff hat. Wir wissen durch das Benennen weder die Extension noch Intension seines Verständnisses über die konventionelle Bedeutung des Wortes (Tomasello 2006, 154). Der erste Teil des Rategartens kann also lediglich dazu dienen, die Wörter ‚einzuführen‘. Sie sind damit quasi der Spielgegenstand. Mit der Benennung im ersten Teil wird garantiert, dass die jeweiligen Tiere und Spielsachen dem Kind als Wortformen bekannt sind.

2.2 Zweiter Teil: Karten sortieren

„Wir strukturieren die Welt unserer Erfahrung, indem wir nicht-identische Einheiten zu Klassen gleichartiger Einheiten zusammenfassen. Es ist eine Fähigkeit unseres Geistes, Objekte, Ereignisse, Handlungen, Zustände oder Relationen, die eine Reihe von Eigenschaften miteinander teilen, als zu einer Gruppe gehörig zu klassifizieren, was nichts anderes bedeutet, als dass wir Kategorien bilden“ (Rothweiler 2001, 22).

Wie ich bereits beschrieben habe, versteht ROTHWEILER unter der Begriffsbildung, das Herausbilden von mentalen Repräsentationen einer Kategorie. Diese Kategorien nennt sie Konzepte oder Begriffe. Der zweite Teil des Rategartens legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Kategorisierung der beiden Oberbegriffe ‚Tiere‘ und ‚Spielzeug‘. Das Kategoriebilden steht für LURIJA (²1986, 124 f) in engem Zusammenhang mit dem Worterinnern. Ein Wort, das einer bestimmten Kategorie angehört, lässt sich schneller und leichter bezeichnen und demnach ins Gedächtnis rufen, als ein unspezifisches Wort, das nicht auf dieser Weise in einem Kategoriensystem vernetzt ist. „Somit sind wohl das Erinnern an Wörter als auch das Bezeichnen von Gegenständen Prozesse der Wahl eines Wortes...“ (Lurija ²1986, 124) aus einem mentalen Netzwerk. Um den dritten Teil des Rategartens mit dem Kind spielen zu können, ist daher die Bezeichnung der Begriffe, sowie die Zuordnung derer zu Kategorien hilfreich für das spätere Abrufen.

Nach WYGOTSKI denkt das kleine Kind zunächst in spontanen Begriffen. „Diese sind erfahrungsgebunden, unsystematisch und nicht bewusst“ (nach Andresen 2002, 21). Erst in einem zweiten Begriffsbildungsschritt während des ‚Vorschulalters‘ (*Denken in Komplexen*) bildet das Kind Vereinigungen zwischen Gegenständen auf Grund ihrer *objektiven* Relationen (Wygotski 2002, 196 ff). Es bildet objektive Gruppen und überwindet damit bereits den Egozentrismus. Die Vollendung des Komplexdenkens ist das Bilden von *Pseudobegriffen*. WYGOTSKI weist darauf hin, dass die ersten gebildeten Begriffe von Kindern, zwar eine enorme Denkleistung und den Begriffen von Erwachsenen bereits ähnlich sind, sich aber von diesen in ihrem Wesen und ihrer psychischen Natur unterscheiden (ebda, 208). Ein Kind, das einen Teddybär den Tieren zuordnet, legt unter Umständen noch eine andere ‚Kategori-

sierungsregel' zu Grunde.²⁸ Vielleicht zieht es assoziative Verbindungen aufgrund äußerer Merkmale (ebda, 199): *„Der Teddy ist ein Tier, denn er hat Fell!“*

Sprache und Kategorisierung

Eine Studie von Sophie JACQUES und Philip D. ZELAZO (2005) gibt Anhaltspunkte darüber, dass Kategorisierung kein rein kognitiver Prozess ist, sondern von sprachlichen Faktoren beeinflusst und demnach eine *sprachlich-kognitive Leistung* ist. In der Studie zeigten sie Kindern Serien von je *drei* abgebildeten Gegenständen, die sich nach Farbe, Form und Größe unterschieden. Die Gegenstände waren so gewählt, dass zwei davon in einer der Eigenschaften (Form, Farbe, Größe) und zwei andere in einer anderen Eigenschaft gleich waren. Die Kinder wurden gebeten zwei Gegenstände zu zeigen, die sich ähneln (*Selection 1*). Daraufhin forderten die Forscher sie auf, zwei andere Gegenstände zu identifizieren, die sich auch ähnelten, aber auf eine andere Art, wie die zuerst gezeigten (*Selection 2*). Die zweite Auswahl erfordert dabei *kognitive Flexibilität*, da die Kinder von der ersten Auswahl, nach der sie die Gegenstände als zusammengehörend sortierten, abstrahieren mussten, um auf eine neue Kategorisierungsdimension zu gelangen. Um den Zusammenhang zwischen kognitiver Flexibilität und Sprache festzustellen, führten die Forscher eine zweite Untersuchungsreihe durch. In dieser wurden die Kinder aufgefordert, das Kriterium ihrer ersten Auswahl zu *benennen*. Das erstaunliche Ergebnis ihrer Untersuchung ist, dass jene Kinder, die in *Selection 1* das Kriterium benannten, bessere Ergebnisse in *Selection 2* erzielten. Die Bezeichnung hatte demnach unmittelbar Auswirkung auf die Abstraktion, die für die zweite Auswahl vorgenommen werden musste. „More important, however, we also found that the Selection 2 performance of 53-month-olds could be influence dramatically by whether or not they were asked to label the relevant dimension in Selection 1“ (Jacques & Zelazo 2005, 153). Die Forscher glauben, dass das Benennen des Kategorisierungskriteriums ein entscheidender Schritt zur mentalen Repräsentation von Informationen bei Vierjährigen ist und deren kognitive Flexibilität vorantreibt. Für den logischen Aufbau des Rategartens ist dies insofern interessant, als dass die Aufgabe des Kategorisierens, in der die beiden Oberbegriffe *‚Tier‘* und *‚Spielzeug‘* explizit bezeichnet werden, eine wichtige Voraussetzung ist, um im dritten Teil, mentale Repräsentationen über einen gesuchten Begriff aufzubauen.

Kategorisieren – Bildung von Oberbegriffen

Es stellt sich die Frage, ob mit dem Rategarten Aussagen über Lexikoneinträge gemacht werden können? Schließlich ist die Debatte, ob die Bedeutungsentwicklung als Kombination

²⁸ LURIA (1986, 81) bezeichnet die Klassifizierungsmethode als die wohl produktivste, um in die innere Struktur der Bedeutungsentwicklung einzudringen. Er beschreibt die Methode der freien Klassifizierung, bei dem das Kind aufgefordert wird, Kategorien aus vorgelegten Gegenständen zu bilden, als die einfachste Methode zur Bewertung der intellektuellen Möglichkeiten eines Kindes (ebda, 89).

und Ordnung von Merkmalen oder als sich entwickelnde Begriffe betrachtet werden kann, noch immer nicht geklärt (Wannenmacher & Seiler 1985). EISENBERG & LINKE (1996) zeigen, dass eine Vernetzung bei beiden ‚Sichtweisen auf die Bildung semantischer Fähigkeiten‘ gegeben ist (vgl. Kapitel II 2.4 sowie Eisenberg & Linke 1996). Dennoch möchte ich die beiden Sichtweisen gesondert betrachten und mich an ROTHWEILER (2001, 57) orientieren: Nach ihr ist zu unterscheiden, ob man die Wortbedeutung als identisch mit dem Begriff betrachtet oder als *abstract* des Begriffs, auf den sie verweist. Im ersten Fall bildet sich mit der Ausdifferenzierung des Begriffs – also der mentalen Kategorie – gleichzeitig die Ausdifferenzierung der Wortbedeutung. Ist das Kind in der Lage, Kategorien im mentalen Lexikon zu bilden, differenziert es vorhandene Lexikoneinträge (*fast mapping*) aus. Die Überprüfung der sprachlich-kognitiven Kategorisierungskompetenz der Begriffe ‚Tiere‘ und ‚Spielzeug‘ kann demnach einen Einblick geben, ob das Kind diesen anspruchsvollen kognitiven Schritt, der für die Bedeutungsentwicklung wichtig ist, leisten kann. Im zweiten Fall gehört zur Ausdifferenzierung der Bedeutung das Herauslösen der relevanten Komponenten der Lexikongruppe (Rothweiler 2001, 57). Wird diese Annahme zugrunde gelegt, können mit dem Rategarten Aussagen über die Ausdifferenzierung der Wortbedeutungen in Ergänzung mit dem dritten Spielteil gemacht werden (Beispielsweise sind die relevanten Lexikoneinträge zum Begriff Katze: ‚*sie hat vier Pfoten*‘, ‚*sie kann nicht fliegen*‘, ‚*sie hat Fell*‘ etc.).

Zusammenfassung

Ich möchte festhalten: „... dass der Prozess der Begriffsbildung stets produktiv ist, dass ein Begriff im Prozess eines komplizierten, auf die Lösung einer Aufgabe gerichteten Operation entsteht und sich entwickelt“ (Wygotski 2002, 176). Schon WYGOTSKI und später auch ROTHWEILER geben viele Anhaltspunkte die zeigen, wie wichtig eine Kategorisierungsaufgabe ist, wenn es um die Erfassung der semantischen Fähigkeiten geht. Begriffsbildung und damit Bedeutungsentwicklung stehen in engem Zusammenhang mit der kognitiven Leistung von kleinen Kindern, aus einer formlosen, ungeordneten Menge von Gegenständen (Wygotski 2002, 193) nach und nach geordnete Kategorien und damit Begriffe zu bilden. Gleichzeitig unterscheiden sich die Begriffe von Kindern noch von den Erwachsenenbegriffen. Dies muss unbedingt berücksichtigt werden. Ein kreativer Umgang mit dem Rategarten, eventuell durch Nachfragen an das Kind, warum es auf diese Weise kategorisiert, ist von unschätzbarem Wert für die Ableitung von Förderzielen.

2.3 Dritter Teil: Spiel nach modifizierten Regeln

Das Spiel wird im dritten Teil ähnlich den originalen Spielregeln gespielt. Die Kompetenzen, die ein Kind in den ersten beiden Teilen zeigen konnte, haben Auswirkungen auf den dritten Teil. Ein Kind, welches den Begriff ‚Hund‘ nicht kennt, wird im dritten Teil schwer danach

fragen können. Der dritte Teil erfasst zusätzliche Fähigkeiten, die direkt oder indirekt mit den semantischen Fähigkeiten zusammenhängen. Das Fragenstellen, die Imitation und die Vernetzung sind wichtige semantische Kompetenzen, die erfasst werden können. Zunächst gebe ich einen Einblick in den Aufbau einer ‚*Theory of Mind*‘ als mentale Repräsentation, da diese Fähigkeit einen entscheidenden Beitrag zur sprachlichen Entwicklung und eine Bedeutung für das Spiel „Der Rategarten“ hat.

2.3.1 Mentale Repräsentationen: Entwicklung einer ‚*Theory of Mind*‘

Mit der Zeit entstehen im Kopf Abbildungen von sprachlichen und nichtsprachlichen Ereignissen, die als mentale Repräsentationen bezeichnet werden. ANDRESEN (2005, 140) fasst darunter drei Bereiche zusammen: Die Verinnerlichung der *egozentrischen Sprache*,²⁹ sowie die *Metakommunikation im Rollenspiel* (vgl. Kapitel III 4.3.2) sind mentale Prozesse. Mentale Repräsentationen hingegen entwickeln sich im Zusammenhang mit einer ‚*Theory of mind*‘. Dieser Begriff hat eine lange Geschichte: In den 60er und 70er Jahren befassten sich hunderte von Artikeln mit dem Begriff *Rollenübernahme*, der bald aus der Mode kam und durch eine ‚Theorie des Denkens‘ (*Theory of Mind*) ersetzt wurde (Astington 2000, 189). Erstmals sprechen PREMACK & WOODRUFF (1978) von der *Theory of Mind (ToM)* und meinen damit die Fähigkeiten „... andere Menschen als Personen mit einem inneren Empfinden zu begreifen, die die Umwelt auf besondere Weise erleben und deren Sichtweise man kennen muss, um mit ihnen interagieren zu können“ (nach Klicpera & Innerhofer ³2002, 122). In den letzten Jahren hat vor allem die Autismusforschung erkannt, dass nicht alle Menschen diese Fähigkeit adäquat ausbilden. Gerade autistische Kinder haben Schwierigkeiten ihr eigenes Wissen und ihre Annahmen, vom dem der anderen zu unterscheiden (ebda, 123). Vielfältige *false-belief* Experimente konnten dies belegen.³⁰ Zur Beschreibung der Erklärung menschlichen Denkens beziehe ich mich auf ASTINGTON (2000, 86 ff). In ihrem *ToM*-Modell spielen Überzeugung, Bedürfnisse und Handlung eine Rolle. Die vollständige Theorie beschreibt sie wie folgt: Wahrgenommene Ereignisse der Umwelt führen zu einer Überzeugung. Aus dieser entsteht durch Triebe und Emotionen ein Bedürfnis. Durch eine Intention wird das Bedürfnis in eine Handlung umgesetzt, die ein Ergebnis zur Folge hat. Dieses Ergebnis beeinflusst wiederum weitere wahrgenommene Überzeugungen.

²⁹ Das egozentrische Sprechen tritt ab vier Jahren sehr häufig bei Kindern auf und verschwindet ab sechs Jahren fast völlig. PIAGET setzt das egozentrische Sprechen mit dem egozentrischen Denken gleich. WYGOTSKI (2002, 159 ff) geht davon aus, dass das egozentrische Sprechen ab sechs Jahren verinnerlicht wird und zum die Handlungen lenkenden inneren Sprechen des Schul- und Erwachsenenalters wird (Andresen 2005, 130 ff).

³⁰ Ein Beispiel ist die Versuchsanordnung von PERNER (1989), bei der Kindern eine Smartiespackung gezeigt wurde, in der Stifte waren. Als man die Kinder fragte, was wohl ein anderes Kind, das gleich kommen würde, auf die Frage, was in der Packung sei, antworten würde, entgegneten diese meist: Stifte. Die Kinder konnten nicht von ihrer eigenen Überzeugung abstrahieren und erkennen, dass sich diese von der des anderen Kindes unterschied (nach Klicpera & Innerhofer ³2002, 123).

Entwicklung mentaler Repräsentationen (Theory of Mind)

Zur Beschreibung der Entwicklung mentaler Repräsentationen bezieht sich ANDRESEN (2005) auf das Modell von NELSON (1996). Nach dieser unterliegen die mentalen Repräsentationen einer Veränderung bis etwa ins vierte Lebensjahr. Dabei zeichnen sich vier Ebenen ab: Zunächst beruhen die mentalen Repräsentationen des Kindes auf direkter Erfahrung, später kann das Kind Repräsentationen erstmals in sprachliche Äußerungen überführen. Erst auf der nächsten Ebene ist das Kind in der Lage, durch Äußerungen seine Repräsentationen zu verändern, wobei es noch nicht zwischen eigenem Wissen und dem Wissen anderer unterscheiden kann. Diese Fähigkeiten besitzt es auf der letzten Ebene, auf der es über nicht-sprachliche und sprachliche Repräsentationen verfügt (nach Andresen 2005, 149 ff).

TOMASELLO (2006) bezieht sich zur Erklärung des Verständnisses für soziale und moralische Handlungen auf die *Simulationstheorie* von HARRIS (1991; 1996). Nach dieser Theorie nutzen Kinder eigene Erfahrungen, um andere Personen zu verstehen; sie simulieren mental die Zustände anderer (nach Tomasello 2006, 222). TOMASELLO (ebda, 227) unterscheidet drei Entwicklungsstufen des kindlichen Verstehens von anderen: Auf der ersten Stufe sind andere belebte Akteure (Säuglingsalter), später sind sie intentionale Akteure, die zielgerichtet handeln (etwa im Alter von einem Jahr) und schließlich begreift das Kind, dass andere geistige Akteure mit eigenen Überzeugungen sind (mit etwa vier Jahren). Andere als geistige Akteure zu verstehen, heißt deren *Perspektive* einnehmen zu können. Für die Entwicklung dieser Fähigkeit ist für TOMASELLO hauptsächlich die Kommunikation verantwortlich.

„Um die sprachliche Kommunikation anderer zu verstehen, müssen Kinder deren Perspektive simulieren. Und so wechselt das Kind beim Hin- und Hergehen der Rede ständig seine eigene Perspektive mit denen der anderen“ (Tomasello 2006, 223).

Es sind zwei Formen der Rede, die dafür besonders relevant sind: Zum einen werden bei der Auflösung von Meinungsverschiedenheiten und Missverständnissen Kinder angeregt, die mentalen Zustände von anderen mit eigenen zu vergleichen und zum anderen tragen Situationen des Nichtverstehens dazu bei, dass Kinder ihre Perspektive sprachlich verdeutlichen oder präzisieren müssen, damit der Gesprächspartner diese einnehmen kann (ebda, 224 f).

Sprache und Theory of Mind

Der Zusammenhang von Sprache und *ToM* wird in letzter Zeit stärker in den Blick genommen (vgl. Andresen 2005, Astington & Baird 2005; Jacques & Zelazo 2005; Mussmann 2005; Tomasello 2006;). ASTINGTON & BAIRD (2005, 8 ff) beschreiben Ergebnisse über den Zusammenhang von *ToM* mit Pragmatik, Semantik und Syntax. Zusammenhänge zur Semantik sind für die vorliegende Arbeit relevant: Einige Autoren erforschen die Bedeutung von Begriffen für mentale Zustände wie ‚denken‘, ‚wünschen‘, ‚wissen‘ und ‚glauben‘ (z.B. Astington 2002). Eltern benutzen diese Begriffe, um über die Zustände des Kindes oder anderer zu

sprechen. Damit versetzen sie Kinder in die Lage, etwas über die mentalen Zustände andere zu erfahren (Astington & Baird 2005, 9). Ein weiterer Zusammenhang zur Semantik habe ich schon mit der Studie von JACQUES & ZELAZO (2005) angesprochen (vgl. Kapitel IV 3.2). Für die Autoren hängt die Fähigkeit zur Entwicklung einer *ToM* mit kognitiver Flexibilität zusammen. Diese wird durch die Arbitrarität sprachlicher Zeichen unterstützt, „because labels typically do not resemble their referents, they help create psychological distance between the symbol user and the external stimuli to which the symbol refer“ (Astington & Baird 2005, 16).

Mußmann (2005) geht davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen Entwicklungsverzögerung der *ToM* und Spezifischen Sprachlichen Entwicklungsstörungen (SSES) besteht. Daher bezieht er in einen diagnostischen Fragenkatalog Aspekte mit ein, die Auskunft über die *ToM* geben. KLICPERA & INNERHOFER (³2002, 245 f) stellen fest, dass Kinder mit semantisch-pragmatischen Schwierigkeiten in ihrem kommunikativen Verhalten sowie in ihrer Neigung zur Einschränkung ihrer Aktivität oft dem Verhalten autistischer Kinder ähnlich sind.

Bedeutung für den Rategarten

„Der Rategarten“ ist sicherlich keine Aufgabe zur Überprüfung der *ToM*. Gleichwohl bin ich der Meinung, dass die Fähigkeiten zur *ToM*, Perspektivübernahme, Rollenübernahme, Simulationsfähigkeit oder wie die Fähigkeit, die Überzeugung und Ansichten anderer Personen von der eigenen zu unterscheiden, auch genannt werden mag, einen Anteil daran haben, ob das Kind das Spielprinzip des Rategartens umsetzen kann. Die Fähigkeit der Perspektivübernahme wird nicht nur durch die Kommunikation vorangetrieben (Tomasello 2006), sondern ermöglicht diese gleichzeitig auf einer neuen Qualitätsebene. Der Untertitel des Rategartens von Ravensburger lautet *„Ich sehe was, was du nicht siehst“*. Schon dieser dürfte verdeutlichen, wie entscheidend die Perspektivübernahme für das Gelingen des Spielprinzips ist, bei dem Kinder erkennen müssen, dass der Spielpartner eine andere Sichtweise hat, da nur er den gesuchten Begriff kennt. Dies hat mit einer *ToM* zu tun: „They realize that they themselves know things that others don't know ... other people have information that is new to them“ (Astington & Baird 2005, 9). Die Relevanz einer *ToM* für das Begreifen einfacher Sachverhalte verdeutliche ich durch zwei Beispiele: Die erste Spielsituation entstand mit dem Jungen *Vangelis* (Codename) im Rahmen des Forschungsprojekts *„Schulfähigkeiten und Förderung von (Schrift-) Sprache“*. Im Spielverlauf wäre ich an der Reihe gewesen, die nächste Karte zu ziehen. Durch ein Versehen zog *Vangelis* die letzte Karte vom Stapel. Er bemerkte sein Fehler schnell und reichte sie mir. Er hatte bereits gesehen, dass eine Kuh auf der Karte abgebildet war. Im folgenden Verlauf war er interessanterweise nicht dazu in der Lage, nach der Kuh zu fragen, die *er* zuvor gezogen hatte. Erst nach einem Tipp von mir,

konnte er den Begriff erraten. Dies *könnte* ein Indiz dafür sein, dass er in der Situation Schwierigkeiten hatte, meine Perspektive zu simulieren.

Beispiel 1: ToM beim Rategarten (Quelle: Datenträger 57; Erhebungsjahr 2005/06)

M:	(...) Noch ein Schritt, dann haben wir es geschafft. Ich darf noch mal, du darfst raten	
V:		(zieht Karte)
M:	Du darfst raten (nimmt Karte von V.) Was hab ich?	Ja :
V:	äh, es ist ein . . . oh	Ist es ein Tier?
M:	Ok ich geb dir ein Tipp. Ähm das Tier ist schwarz und weiß	
V:	äh gib mir ein Tipp	schwarz und weiß
M:	Nein	Ja, wir haben es geschafft.
V:	Ich muss erst mal gucken . . . der Goldfisch?	Die Kuh

Interessanterweise ereignete sich ein solches ‚Versehen‘ zufällig auch im Spiel mit *Noel*, der wie *Vangelis* nicht nach dem Begriff fragen konnte. Am Beispiel einer anderen Situation mit *Noel* verdeutliche ich einen weiteren Aspekt, auf den TOMASELLO (2006) hinweist: Situationen des Nichtverstehens im Dialog mit Kindern fordern diese heraus, ihre Perspektive mit der des Erwachsenen abzustimmen und die Äußerung zu präzisieren. *Noel* ist im folgenden Beispiel nicht dazu in der Lage. Statt seine Äußerung zu präzisieren, wiederholt er dies ein zweites Mal, ohne eine nonverbale oder inhaltliche Erweiterung hinzuzufügen. Anders als in diesem Beispiel bleiben die Momente des Nichtverstehens im Gespräch mit *Noel* oft ungeklärt.

Beispiel 2: ToM beim Rategarten

M:	Vor was soll ich aufpassen? Vor dem Teich?
N:	Vorsicht vor [t□I] vor [t□I]
M:	Ach vor dem Storch .
N:	

2.3.2 Fragen stellen

Die Bedeutung des Fragenstellens wurde bereits im Beobachtungsbogen von FÜSSENICH betont (vgl. Kapitel II 2.4). „Über Fragen beginnt das Kind sein Wissen über die Welt zu erweitern“ (Mathieu 1998, 90). Damit zählt das Fragenstellen zu den wichtigsten Strategien, mit denen Kinder ihr Wissen, ihr Begriffssystem und damit ihr Wortbedeutungsrepertoire erweitern. Die ersten Fragewörter, die Kinder erwerben sind ‚wo‘ und ‚was‘. Später folgt ‚wer‘ für die Frage nach Personen und noch später ‚wie‘ und ‚warum‘. „Kinder haben eine neue Stufe in ihrer Sprachentwicklung erreicht, wenn sie verstanden haben, dass sie nach Bedeutungen und nach Bedeutungsunterschieden fragen können“ (Füssenich ⁵2002, 98). Eine weitere Entwicklung findet zwischen drei und vier Jahren statt. Die Kinder beginnen Mehrwortäußerungen zu verstehen und zu produzieren. Sie interessieren sich für Gründe und stellen Zusammenhänge auf. In diesem Entwicklungsalter tauchen die ersten Wie-, Warum- und

Wieso-Fragen auf (ebda, 91). Die Fragen können nicht mehr mit einem Wort beantwortet werden, sondern verlangen eine Erklärung, die Zusammenhänge und Beziehungen verdeutlichen und damit entscheidend zur Vernetzung des Wortschatzes beitragen. Die Art des Fragens ist eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft. MATHIEU (1998, 90) bezeichnet kindliche Fragen ab drei bis vier Jahren daher als Spiegel ihrer Entwicklung, sowie des Sprachverständnisses. Man kann nur nach der Bedeutung eines Gegenstandes oder Ereignisses fragen, wenn man die Bezeichnung nicht mehr als festen Teil dessen versteht. „Ein Kind kann nur dann echte Fragen stellen, wenn es ein gewisses Vorverständnis von der Welt hat“ (Mathieu 1998, 90). Die Fragen, die das Kind stellt verlangen eine Antwort. Damit wird das mentale Lexikon nicht nur erweitert, sondern auch neu vernetzt und gesichert. Ich möchte diese komplexen Aspekte des Fragenstellens am Beispiel des Rategartens verdeutlichen:

Nehmen wir an, ein Kind hat den Begriff ‚Fisch‘ zu erraten, den der Spielpartner - natürlich verdeckt – gezogen hat. Das Kind hat im Folgenden eine mentale Annahme über den Begriff des Partners gebildet – ASTINGTON (2000) würde an dieser Stelle von einer Überzeugung sprechen. Gehen wir einmal davon aus, das Kind hat bereits herausgefunden, dass es sich bei dem zu erratenen Begriff um ein Tier handelt. Das Kind verfügt also über eine Annahme, die es im weiteren Verlauf ausdifferenzieren muss. Da das Kind gleichzeitig ein Vorverständnis über die Welt hat, weiß es, dass viele Tiere vier Beine haben. Es wird also Fragen, ob das Tier vier Beine hat. Gleichzeitig bildet es eine bestimmte Erwartung über die Antwort. Vielleicht wird es erwarten, dass der Spielpartner ‚Ja‘ sagt. Der Spielpartner in diesem Beispiel sagt jedoch ‚Nein‘. Das Kind muss im Weiteren die alte Annahme über seinen Begriff, bei dem es sich um ein vierbeiniges Tier handelte, verändern. Die Veränderung führt zu einer neuen Annahme. In Abstimmung mit dieser muss eine weitere Frage gestellt werden, worauf sich der Prozess wiederholt. Fragt das Kind, ob es sich bei dem gesuchten Begriff um eine ‚Kuh‘ handelt, hat es die Information (das Tier hat keine vier Beine) nicht umsetzen können.

2.3.3 Imitation

Die *Nachahmung* oder auch die *sprachliche Imitation* spielt in den Spracherwerbstheorien eine mehr oder weniger zentrale Rolle. Einige Fakten, auf die Barbara ZOLLINGER (⁴1994, 30 f) hinweist, seien hierzu genannt:

- Aus lerntheoretischer Sicht imitiert das Kind sprachliche Äußerungen, für deren Produktion es verstärkt wurde.
- PIAGET unterscheidet zwischen direkter Nachahmung, verschobener Nachahmung und verinnerlichter Nachahmung.³¹

³¹ Vergleiche dazu auch SZAGUNS (1983, 100 ff) Darstellung über Piagets explizit entwicklungspsychologische Theorie.

- Die Nachahmung unterliegt großen individuellen Unterschieden: Manche Kinder imitieren häufig (direkt), während dies andere nicht tun.
- „Nachahmung (kann) als aktiver Prozess beschrieben werden: anfangs erfolgt sie in direkter, später in verschobener Weise; im Alter von etwa zwei Jahren wird sie verinnerlicht und entspricht damit der geistigen Vorstellung“ (Zollinger ⁴1994, 32).

Auch wenn es unterschiedliche Ansichten darüber gibt, wie relevant die Nachahmung in der Sprachentwicklung ist und es Untersuchungen gibt, die zeigen, dass Nachahmung nicht bei allen Kindern zwingend auftaucht, kann festgehalten werden, dass sie in jeder Phase der Sprachentwicklung eine Rolle spielt (Zollinger ⁴1994, 32). Letztlich kann Nachahmung ein Indiz dafür sein, das anzeigt, ob sich das Kind an den sprachlichen Äußerungen des Erwachsenen orientiert. Diese Orientierung an den Äußerungen der Erwachsenen und die damit unter Umständen verbundene Imitation der Äußerungen, stellt ja gewissermaßen die Grundannahme jedes sprachtherapeutisch, sprachpädagogischen Handelns dar. Das Imitationslernen ist auf die frühe Kindheitsphase zurückzuführen. Mit etwa neun Monaten beginnt das Kind sich selbst und andere als intentionale Akteure zu verstehen. In diesem Zusammenhang beginnt es, sich die Kultur anzueignen. TOMASELLO bezeichnet das Imitationslernen daher als wichtigen Schritt zum kulturellen Lernen. „Ein Mitglied der Kultur zu werden bedeutet, neue Sachen von anderen Menschen zu lernen“ (Tomasello 2006, 109). Das Kind beginnt in diesem Alter, sich mit dem Erwachsenen zu identifizieren und imitiert seine Handlungen (ebda, 110).

Das Imitieren von Handlungen im Alter von etwa neun Monaten muss allerdings von der Imitation kommunikativer Symbole unterschieden werden. Die Imitation sprachlicher Äußerungen ist ein anderer und kognitiv anspruchsvollerer Prozess. In Anlehnung an TOMASELLO (2006, 136 ff) möchte ich verdeutlichen, warum dies so ist: Imitiert ein Kind eine vom Erwachsenen vorgemachte Handlung muss es sich selbst lediglich an die Stelle des Erwachsenen setzen und die Handlung ausführen. Bei kommunikativen Äußerungen ist das sprachliche Symbol des Erwachsenen auf das Kind selbst bezogen. Möchte es diese Äußerungen imitieren, muss das Kind einen Rollentausch vornehmen. „Das bedeutet, dass das Kind lernen muss, ein Symbol gegenüber dem Erwachsenen auf dieselbe Weise zu gebrauchen, wie es der Erwachsene ihm gegenüber gebraucht hat“ (Tomasello 2006, 138). Das Kind muss also in der Situation sowohl seinen Standpunkt, als auch den Standpunkt des Erwachsenen von einem ‚äußeren‘ Standpunkt verstehen, um den Rollentausch vorzunehmen. Damit steht die Imitation kommunikativer Symbole in engem Zusammenhang mit dem Dezentrierungsprozess, den BÜRKI (1997, 15) als wichtige, kognitive Voraussetzung für die Symbol- und Rollenspielentwicklung sieht.

Bereits in den ersten beiden Teilen können Aussagen darüber gemacht werden, ob das Kind Zieläußerungen des Erwachsenen imitiert. Einige Kinder beginnen – ohne dass sie darauf

hingewiesen werden – die vom Erwachsenen angebotenen Strukturen zu imitieren: ‚Ich hab einen Hund‘ etc. Schon dadurch zeigen Kinder, dass sie sich am Erwachsenen und dessen (modellierter) Sprache orientieren und diese imitieren. Noel tat dies im diagnostischen Durchgang des Rategartens nicht. Abwechselnd zogen wir ein Kärtchen, wobei er dies lediglich benannte ohne meine Satzstruktur ‚Ich habe ein...‘ zu imitieren. Erst nach einigen Wochen in einem späteren Spieldurchgang konnte ich feststellen, wie Noel nach und nach begann, eine von mir modellierte Satzstruktur zu imitieren:

Das Spiel der Rategarten in der Förderung: Teil 1: Karten benennen: Noel imitiert ‚habe‘

M: (zieht Karte) Ich **habe** einen Hirsch

(zieht Karte) ich **habe** Walnüsse

N: (zieht Karte) Hase

(zieht Karte) **habe** Fuchs

2.3.4 Vernetzung der Bedeutung und Begriffe

Die *Vernetzung semantischer Fähigkeiten* habe ich bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben. Einige wesentliche Aspekte möchte ich noch einmal ins Gedächtnis rufen, da sie für weitere Überlegungen in diesem Kapitel wichtig sind: Die Vernetzung semantischer Fähigkeiten kann von unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Das folgende Schaubild soll verdeutlichen, dass die Vernetzung semantischer Fähigkeiten höchst komplex ist. Eine Diagnostik, welche die Vernetzung semantischer Fähigkeiten erfasst, sollte möglichst viele Perspektiven der Vernetzung betrachten. Das Spiel „Der Rategarten“ bzw. die Modifikation des Spiels, stellt eine sehr geeignete Methode dar, um die Vernetzung semantischer Fähigkeiten auf spielerische Weise zu erfassen. Welche Aspekte und Perspektiven der Vernetzung semantischer Fähigkeiten dabei im Einzelnen berücksichtigt werden können, werde ich in den folgenden Kapiteln ausführlich darstellen.

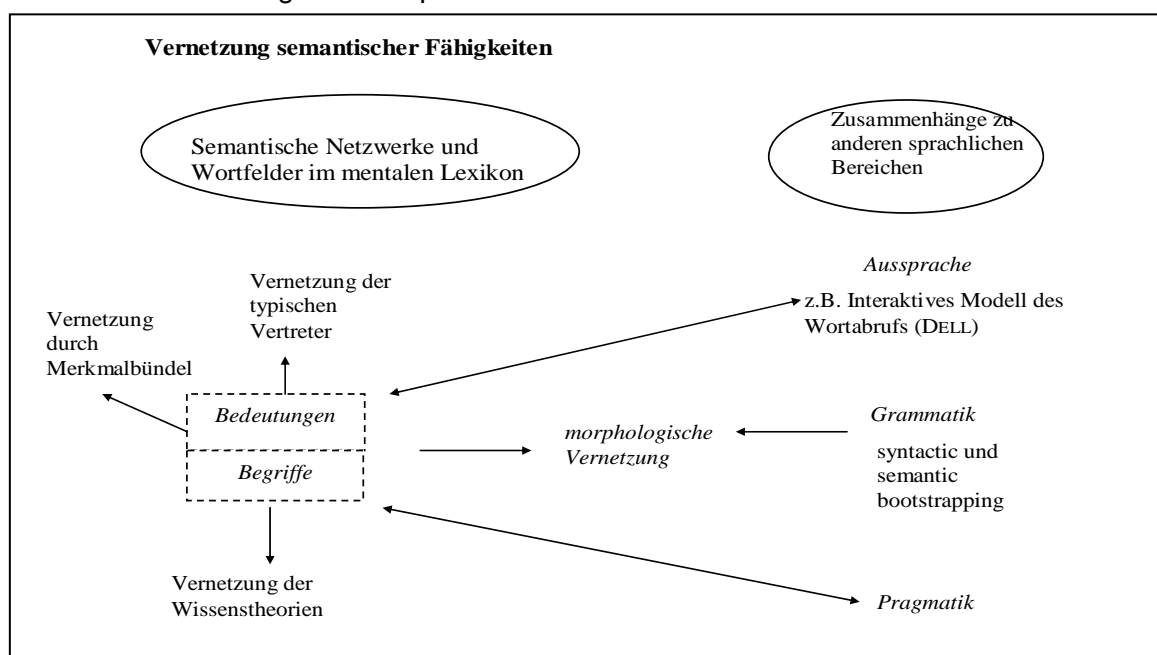


Schaubild 6: Vernetzung semantischer Fähigkeiten

Im Kapitel Vernetzung semantischer Fähigkeiten, habe ich die Vernetzung von zwei Perspektiven betrachtet: *Semantische Netzwerke und Wortfelder im mentalen Lexikon*, sowie die *Zusammenhänge semantischer Fähigkeiten zu anderen sprachlichen Bereichen* der Linguistik. Semantische Netzwerke bilden sich durch die Vernetzungen von Bedeutungen und Begriffen. Diese Vernetzungen hängen mit anderen sprachlichen Bereichen zusammen: Im Modell des Interaktiven Wortabrufs wird die Vernetzung zur Aussprache deutlich. Die bootstrapping-Thesen beschreiben vor allem syntaktische Zusammenhänge zur Semantik. Begriffe und damit verbundene Theorien haben einen großen Einfluss auf die Pragmatik. Der Vollständigkeit halber möchte ich an dieser Stelle noch die Bedeutung der Sprechakte nach J.L. AUSTIN erwähnen. Sprechakte sind nach ihm die elementaren Kommunikationseinheiten. „... Sprechakte sind die Dinge, die wir mit Worten machen, wie zum Beispiel etwas aussagen, Fragen stellen, Bestellungen aufgeben, etwas versprechen, unseren Dank zum Ausdruck bringen usw.“ (nach Astington 2000, 82). Menschliche Interaktion ist nach Janet ASTINGTON gleichzusetzen mit Interaktion zwischen Denkweisen, dieser Vorgang wird über Sprache (Worte) vermittelt (ebda, 84). Der Zusammenhang von mentalem Wissen (Theorien), Begriffen, Bedeutungen und der Pragmatik wird damit noch einmal sehr deutlich.

Die morphologische Vernetzung habe ich im Schaubild speziell hervorgehoben, da diese – durch die Kombination mit Morphemen und Suffixen – Wörter in direktem Zusammenhang mit ihren Bedeutungen in Wortfelder kategorisiert und gleichzeitig ein Aspekt des Zusammenhangs zu grammatischen Fähigkeiten ist. Die Worte *Tisch*, *Tisch-e*, *Tisch-tuch*, *auf-tischen*, *etc.* sind gleichermaßen semantisch also auch morphologisch miteinander ‚verwandt‘.

2.4 Analyse der semantischen Fähigkeiten Noels

Am Beispiel *Noel*, mit dem der Rategarten sowohl zu diagnostischen Zwecken als auch als Fördermaterial eingesetzt wurde, werde ich im Folgenden zeigen, welche Aussagen über semantische Fähigkeiten möglich sind. Für die folgenden Aussagen, die ich mit Beispielen belege, beziehe ich mich auf den dritten Teil des Rategartens. Die Transkription des dritten Teils für diagnostische Zwecke (im Folgenden als *Diagnostikversion* bezeichnet) ist vollständig im Anhang (B 1 f) zu finden.

(1) Nonverbale Äußerungen

In der Diagnostikversion fällt auf, dass *Noel* häufig nonverbal antwortet. Er nickt oder schüttelt den Kopf als Antwort auf meine Fragen. Das Spiel wirkt daher zu diesem Zeitpunkt noch sehr einseitig, da meine Gesprächsanteile überwiegen. Später zeigt sich, dass *Noel* bereits nach wenigen Spielsitzungen kaum mehr nonverbal antwortet, sondern die Fragen mit *Ja* oder *Nein* beantwortete.

Beispiel 1: nonverbale Äußerungen

M:	Ist es ein ein Tier?	Kann man damit spielen?	Ist es rot?
N:	(schüttelt Kopf)	(nickt)	bissle
M:	Jetzt muss ich gut raten. Kann man sich da drauf setzen?		Spielen damit meist
N:	(schüttelt Kopf)		
M:	Mädchen?	Ist es die Puppe?	Wo ist die Puppe? . . .
N:	(nickt)	Ja	(zeigt Puppe)

(2) Fragen stellen

Noel fragt überwiegend einzelne Begriffe ab. Diese werden unsystematisch und ohne Zusammenhang zu irgendeiner Frageordnung gestellt. Er orientiert sich nicht an den eingeführten Oberbegriffen aus dem zweiten Teil des Rategartens (Tiere und Spielzeug). Er hat damit noch nicht verstanden, dass er durch das Fragen Informationen über einen Begriff erhalten kann. Syntaktisch betrachtet bestehen Noels Fragen aus Ein-Wort-Äußerungen. Sie enthalten weder ein Fragepronomen noch ein Prädikat. Die Verbstellung (Verbzweitstellung bei W-Fragen; Verberststellung bei Entscheidungsfragen) hat bei Noels Fragen noch keine Bedeutung. Dennoch ist Noel in der Lage, den jeweiligen Begriff durch Intonation einer fragenähnlichen Betonung zu verbalisieren.

Beispiel 2: Fragen stellen

M:	(...)	Was hab ich da?	Nein, es ist keine	
N:			ein Katze	
M:	Katze	Nein	Nein, noch einmal darfst du	Nein (<i>zeigt Karte</i>)
N:	Hase	Kuh	Autos	

(3) Imitation

Nur an einer Stelle imitiert Noel meine Frage und orientiert sich damit an meinen sprachlichen Äußerungen. Auch hier imitiert er meine Zielfragestruktur ‚Ist es ein Tier?‘ nur durch die Ein-Wort-Äußerung ‚Tier?‘. In diesem Beispiel formuliert er seine weiteren Fragen logisch auf die erhaltene Information bezogen, in dem er nach dem ‚Schaf‘ fragt und damit richtig liegt.

Beispiel 3: Imitation

M:	(...)	(zieht Karte)	Was ist das?	Nein
N:				Mhm Ente
M:	Nein	Ja : es ist ein Tier	Ja : prima Noel, klasse (...)	
N:	Schaufel	Tier?	Schafe	

(4) Vernetzung

An einigen Stellen können Aussagen über die Vernetzungen Noels semantischer Fähigkeiten gemacht werden. Ich möchte dabei zwischen Produktion und Perzeption unterscheiden. Da Noel keine weitere Differenzierung zu Oberbegriffen vornimmt, muss angenommen werden, dass es ihm schwer fällt, Vernetzungen herzustellen (produzieren) oder nach diesen zu fragen. Auf der perzeptiven Ebene lassen sich in Noels Äußerungen einige Vernetzungen der Begriffseinträge im mentalen Lexikon finden: Die Aussagen können auf der Grundlage der von mir geäußerten Fragen gemacht werden. Die Antworten von Noel sind dabei oft mit dem von ihm gezogenen Begriff stimmig.

Beispiel 4: Vernetzung

M:	(...)	Hat das Tier weiches Fell?	Ja? Mhm kann das Tier fliegen?
N:		(nickt)	Mhm
M:		Nein . . . Lebt das Tier im Wasser?	Dann bist jetzt du dran, du
N:	(schüttelt Kopf)		Mhm (schüttelt Kopf)
M:	kannst es mir zeigen, ich hab es nicht gewusst . . .	Der Hund war es (...)	
N:		(zeigt Karte)	

In diesem Beispiel wird deutlich, dass Noel bereits einen adäquat vernetzten Begriff ‚Hund‘ hat. Er weiß, dass der Hund weiches Fell hat, dass er nicht fliegen kann und dass er nicht im Wasser lebt. Er beantwortet meine Fragen in diesem Beispiel richtig und mit dem von ihm gezogenen Begriff stimmig. Dies gelingt ihm in weiteren Beispielen im Zusammenhang mit Fragen nach ‚Lebt es im Wasser?‘, ‚Kann man sich drauf setzen?‘, ‚Spielen damit Mädchen?‘, ‚Kann man damit spielen?‘ und ‚Hat es kleine Flügel?‘. In einem anderen Beispiel fällt Noel die Vernetzung schwer. Dies wird an im Zusammenhang mit der Frage ‚Hat das Tier vier Beine?‘ deutlich:

Beispiel 5: fehlende Vernetzung

M:		Ist es ein Tier?	Kann das Tier fliegen?	Hat das Tier vier
N:	(...)	(nickt)	(schüttelt Kopf)	
M:	Beine?	Nein? Keine Beine?		Drei Beine hat das Tier?
N:	(schüttelt Kopf)		eins, zwei, drei . . .	drei

- M: Oh je ein Tier mit drei Beinen? Das ist aber ein komisches Tier. Ach, der Fisch ist
 N: Fische
- M: es mhm hat der Fisch Beine? Der Fisch hat **Flossen** Jetzt bin ich, was hab ich da?
 N: Floss

(5) Begriffs- und Fragenrepertoire

Noel ist in der Lage vielfältige Fragen zu stellen. Auch wenn er nur einzelne Begriffe abfragt, ist sein Repertoire an Begriffen reichhaltig. Er fragt je nach Fragerunde in unterschiedlicher Reihenfolge nach den Begriffen: *Ente, Schaf, Huhn, Katze, Hase, Kuh, Autos, Schwein, Maus, Kuchen, Schaufel, Traktor, Schiff und Teddy*. Das Begriffsrepertoire in diesem Spiel setzt sich sowohl aus Tieren als auch aus Spielzeugen zusammen. Damit ergibt sich eine Bewertung seines Wortschatzes die keinen Anspruch erhebt, allgemeine Aussagen über Noels Wortschatz zu machen, wie dies Wortschatztests tun. Es lässt sich festhalten, dass Noels Begriffs- und Fragenrepertoire in der Spielsituation Rategarten reichhaltig ist.

(6) Sonstiges

Noel hat die Spielregeln im Großen und Ganzen verstanden. Es fällt ihm an einigen Stellen noch schwer, diese einzuhalten. In der Diagnostikversion zeigt er mir an einigen Stellen die Karten oder benennt diese, obwohl ich noch weiter raten müsste:

Beispiel 6: Geheimnis

- M: Jetzt bist du wieder . . . Ist es ein Tier? Kann man damit spielen? Du
 N: (zieht Karte) (schüttelt Kopf) ein Ball
- M: darfst es mir nicht verraten, ich muss ja noch weiter raten, das ist **dein** Geheimnis, ok?
 N:

2.5 Beobachtungsbogen zum Rategarten

Die Eindrücke und Ergebnisse der Spielsituation Rategarten zu diagnostischen Zwecken werden in einem Beobachtungsbogen festgehalten. Im Projekt ‚Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache‘ hat es sich bewährt, die Spielsitzung auf Tonband oder Video aufzunehmen und auf dieser Grundlage den Beobachtungsbogen auszufüllen. Der ausgefüllte Beobachtungsbogen, der in der Spielsituation mit Noel entstand, ist dem Anhang (C 1) zu entnehmen. Außerdem befindet sich dort eine leicht modifizierte Version des Beobachtungsbogens, die aufgrund der vertieften Auseinandersetzung mit der Literatur sowie der ausführlichen Beschäftigung durch das Fallbeispiel Noel entstand (Anhang C 2-3). Diese Version werde ich im Folgenden darstellen:

1. Teil: Karten gemeinsam benennen

Im Protokollbogen wird erfasst, ob das Kind vier bis fünf der von ihm gezogenen Begriffe benennen kann und wie es sich verhält, wenn es etwas nicht benennen kann. Zudem kann bereits hier festgestellt werden, ob das Kind Teile der Äußerungen des Erwachsenen imitiert.

2. Teil: Karten sortieren

Zu diesem Teil wird im Protokollbogen festgehalten, ob das Kind die Oberbegriffe Tiere sowie Spielzeug kennt und ob es die Begriffe, diesen zuordnen kann. Auch an dieser Stelle können weitere Aussagen über eine mögliche Imitation der Erwachsenenäußerungen gemacht werden.

3. Teil: Spiel nach veränderten Regeln

Der Verstehens- und Verarbeitungsprozess beim Rategartenspiel ist höchst komplex. Der Protokollbogen versucht an markanten Stellen dieses Prozesses Aussagen über das Gelingen oder mögliche Schwierigkeiten zu machen. Dabei wird zunächst erfasst, ob das Kind generell Fragen formulieren kann. Weiter lässt sich erheben, ob es überwiegend einzelne Begriffe abfragt, oder eine Zuordnung zu den Oberbegriffen vornimmt. Manche Kinder nehmen zusätzliche Differenzierungen vor und erfinden dabei sogar eigene. Sind weitere Fragen jeweils logisch an der erhaltenen Information orientiert? Wenn das Kind weiß, dass der Partner ein Spielzeug hat, wird es idealtypisch nicht nach einer ‚Katze‘ weiterfragen. Schließlich wird erfasst, ob das Kind auf Fragen des Erwachsenen überwiegend nonverbal reagiert und die Antworten des Kindes auch mit dem von ihm gezogenen Begriff übereinstimmen. Abschließend werden gezielt einige Bereiche, an denen der Erwachsene seine Fragen orientiert, in den Blick genommen. *Noel* hatte beispielsweise Schwierigkeiten mit dem Bereich ‚Anzahl der Beine‘, wohingegen ihm ‚Lebensort der Tiere‘ oder ‚Form und Farbe‘ keine Schwierigkeiten bereiteten. Dabei wird sowohl der Verstehensprozess der Erwachsenenfragen, als auch der Verarbeitungsprozess, d.h. das Umsetzen von erhaltenen Informationen berücksichtigt.

3 Der Rategarten als Förder-Instrument

Im letzten Teil der Arbeit werde ich im ausführlichen Fallbeispiel von *Noel* zeigen, wie der Rategarten in der gezielten Sprachförderung eingesetzt werden kann. Dies impliziert eine gezielte Diagnostik mit dem Rategarten sowie der kreative Umgang mit dem Spielprinzip in der Förderung. An dieser Stelle werde ich einige Prinzipien der semantischen Förderung, die bereits im dritten Teil der Arbeit beschrieben wurden, erneut aufgreifen und versuchen diese auf die Möglichkeiten des Rategartens zu übertragen.

„Der Rategarten“ als Regelspiel

Der Spielgegenstand des Rategartens ist die Sprache. In dem strukturierten Spielformat, das immer nach den gleichen Regeln abläuft, können somit sprachliche Muster hervorgehoben werden. Gerade für Kinder wie *Noel*, denen es im freien Rollenspiel schwer fällt, sich an der Sprache des Therapeuten zu orientieren und kommunikativ auf diese einzugehen, kann im Rategarten die Aufmerksamkeit auf die Sprache und den Dialog fokussiert werden.

Förderung der Bedeutungs- und Begriffsbildung – Erweiterung des Wortschatzes

Der Rategarten stellt Bezüge zwischen Begriffen und Bedeutungen her, in dem er die beiden Kategorien Tiere und Spielzeug herausarbeitet und die darin untergeordneten Begriffe weiter differenziert. Er fördert die Vernetzung von Zusammenhängen und Beziehungen im mentalen Lexikon, auf deren Grundlage neue Einträge im Lexikon adäquat gebildet werden können und der Wortschatz erweitert wird.

Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes

Insbesondere das *Fragen stellen* kann durch den Rategarten angeregt werden. Kinder lernen, dass nach Bedeutungen und deren Zusammenhängen gefragt werden kann. Erhaltene Informationen über Gegenstände müssen in das Begriffssystem integriert und zu vorhandenen Einträgen vernetzt werden. Fragen können auch hier hilfreich sein.

Weitere Fördervorschläge mit dem Rategarten

Die Spielprinzipien und -regeln des Rategartens können modifiziert und an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes angepasst werden. In der gezielten Förderung mit *Noel* gestaltete ich zur Erarbeitung des semantischen Felds ‚*Wald*‘ in gemeinsamer Bastelarbeit mit dem Jungen ein eigenes, individuelles Rategartenspiel. Nach diesem Prinzip können selbstverständlich auch zu anderen Wortfeldern individuelle Rategartenspiele entstehen. Durch die individuelle Auswahl eines Wortfeldes hat der Therapeut die Möglichkeit ein gezieltes Begriffsangebot nach grammatischen oder phonologischen Kriterien zu arrangieren. Die Anzahl der Begriffe, sowie die Anzahl der Oberbegriffe können an die Fähigkeiten des Kindes angepasst werden, um so eine optimale Lernvoraussetzung zu schaffen. Durch vielfältige Anregungen im gemeinsamen Wortfeld (Spielsituationen, Lehrgänge, Bilderbücher etc.) lernt das Kind die Begriffe kennen und kann im eigentlichen Spiel gezielt nach diesen Fragen.

Auch die Spielregeln können flexibel variiert werden. Der Erwachsene kann beispielsweise dem Kind nach einer gestellten Frage Informationen geben, um herauszufinden, wie das

Kind die erhaltenen Informationen in seine weiteren Fragen integriert. Ein fiktives Beispiel soll dies verdeutlichen:

Spieler 1: (zieht Hund) Was ist das?
Spieler 2: Ist es eine Puppe?
Spieler 1: Nein, es ist ein Tier.
Spieler 2: Ist es der Vogel?
Spieler 1: Nein, es hat weiches Fell.
Spieler 1: Ist es der Fisch?

Die Information, dass es sich bei dem gesuchten Begriff um ein Tier handelt, kann das Kind im obigen Beispiel aufnehmen, indem es im weiteren Verlauf nach Tieren fragt. Die erhaltene Information, dass das Tier weiches Fell hat, kann nicht umgesetzt werden; das Kind fragt nach einem Fisch. Dabei ist zunächst ungeklärt, ob das Kind ‚weiches Fell‘ nicht versteht (Sprachverständnis), oder ob es nicht in der Lage ist, die erhaltene Information mental zu vernetzen. Eine weitere Fördermöglichkeit wäre die Umkehrung des Spielprinzips: statt nach einem Begriff zu fragen, kann in einer abwechselnden Spielsituation der gezogene Begriff beschrieben werden. Der Spielpartner hat nunmehr die Aufgabe den Begriff zu erraten, in dem er die Informationen, die er durch die Beschreibung erhält, zum gesuchten Begriff zusammensetzt. Ein weiteres fiktives Beispiel soll dies verdeutlichen:

Spieler 1: (zieht eine Karte) Es ist ein Tier.
Spieler 2: Ein Fisch. (Oder Ist es ein Fisch?)
Spieler 1: Nein! Das Tier hat weiches Fell.
Spieler 2: Ein Hund.
Spieler 1: Nein! Es frisst gerne Mäuse.
Spieler 2: Eine Katze.
Spieler 1: Ja, es ist eine Katze.

V Noel im ‚Ratewald‘ – Beispiel der Förderung semantischer Fähigkeiten

1 Detaillierte Beschreibung von Noel

1.1 Biografische Daten

Noel wurde am 25.01.01 in Kaiserslautern geboren. Die Schwangerschaft verlief normal. Im September 2001 hatte er einen ersten epileptischen Anfall. Nach dem Absetzen der Medikamente folgten noch zwei weitere Anfälle. Seit 2004 ist Noel anfallsfrei und nimmt keine Medikamente mehr. Laut Angaben der Mutter, habe er erst spät zu sprechen begonnen. Seit September 2003 erhält er Ergotherapie; seit Februar 2005 Logopädie, die mit der Aufnahme in den Schulkindergarten für Sprachbehinderte (September 2006) beendet wurde. Vor dem Schulkindergarten besuchte Noel eineinhalb Jahre einen Regelkindergarten. Noel hat einen eineinhalb Jahre jüngeren Bruder und eine fast fünf Jahre jüngere Schwester. Seine Mutter kommt aus Frankreich, wo noch Teile ihrer und damit Noels Familie leben. Bereits im Sommer vor der Aufnahme im Kindergarten für Sprachbehinderte wird er dem nahe gelegenen *Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ)* vorgestellt, wo Fachärzte keine grundlegenden Erkrankungen feststellen konnten. Im SPZ wird mit der K-ABC der kognitive Entwicklungsrückstand auf etwa zwei Jahre festgelegt. Nach einem halben Jahr im Kindergarten erfolgt im Januar 2007 der zweite Untersuchungstermin im SPZ, bei dem der Mutter die Diagnose *Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)* mitgeteilt wird. Gleichzeitig wird der Mutter, aufgrund Noels starker (sprachlicher) Entwicklungsverzögerung eine Intensivtherapie in einer Klinik für neurologische Erkrankungen empfohlen. Die durch verschiedenste Fachpersonen und ärztliche Empfehlungen stark verunsicherte Mutter möchte zum aktuellen Stand einer Intensivtherapie zustimmen, obwohl dies mit großem organisatorischen Aufwand und starker familiärer Belastung verbunden wäre, insbesondere wegen den kleineren Geschwistern Noels. In verschiedenen Elterngesprächen bringt Noels Mutter immer wieder Verzweiflung und Zukunftsängste über die Situation ihres Sohnes zum Ausdruck.

Zweisprachigkeit

Noel wird nach dem Partnerprinzip (*une personne une langue*) erzogen. Demnach spricht die Mutter mit den Kindern französisch, der Vater spricht deutsch. Noel antwortet seiner Mutter meist auf Deutsch, wenn seine Äußerungen auch französische Elemente enthalten. Mit dem Vater wird deutsch gesprochen. Die Kinder untereinander (vor allem Noel mit seinem Bruder) sprechen eine Mischung aus französisch und deutsch, die aber größtenteils deutsche Anteile enthält. Im Spiel äußern sich die beiden Buben meist nonverbal und verstehen sich laut Angaben der Mutter ohne Worte. Noels Bruder hat mehr französische Kompetenzen und spricht mit der Mutter häufiger französisch. Die Familiensprache, die bei gemeinsamen Aktivitäten gesprochen wird, ist Deutsch. Ich möchte am Beispiel von Noels Familie mit einer ähnlichen

Darstellung, wie sie auch beim Fallbeispiel in Bernd KIELHÖFER & Sylvie JONEKEIT (¹⁰1998, 26) zu finden ist, die individuelle Sprachvernetzung aufzeigen:

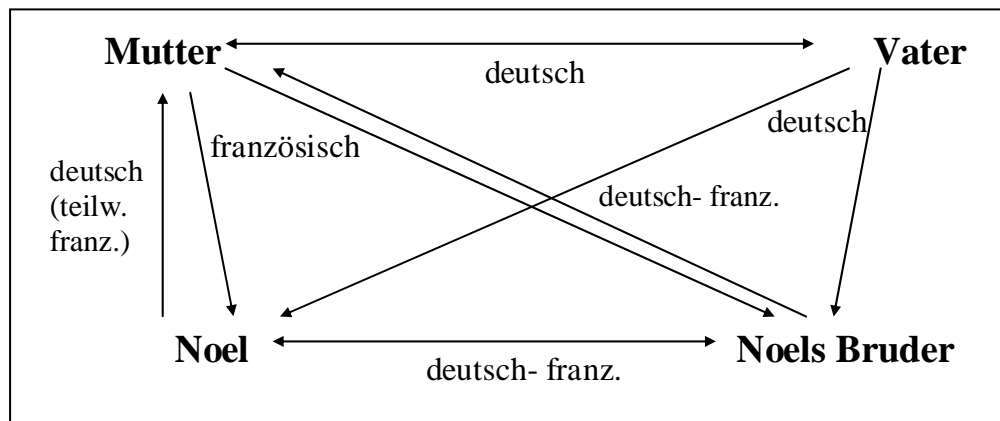


Schaubild 7: Individuelle Sprachvernetzung

Im Schulkindergarten für Sprachbehinderte spricht Noel mittlerweile ausschließlich deutsch. Nur noch selten äußert er ein französisches Wort. Auch auf die Nachfrage nach der französischen Bezeichnung weiß er – ausgenommen von Tiernamen, mit denen er sich sowohl im Deutschen als auch Französischen auskennt – meist keine Antwort. Bereits im ersten Teil der Arbeit habe ich beschrieben, dass Noels Äußerungen noch vor eineinhalb Jahren sehr viele französische Anteile enthielten. In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen über Zweisprachigkeit, möchte ich schlussfolgernd festhalten, dass die Gründe dafür, weshalb Noel mittlerweile nur wenig bis kein französisch mehr spricht, sehr vielfältig sein können. Eventuell fehlt Noel die Motivation, sich auf Französisch auszudrücken, sei es aufgrund des geringen Umgangs mit anderen französischen Familien oder aufgrund dessen, dass die deutsche Sprache in seinem Alltag überwiegt. Ich möchte noch einmal daran erinnern, was JAMPERT (2002, 72) meint, wenn sie schreibt, dass eine Sprache lernen immer mit kognitiver Anstrengung verbunden ist, sich nie von allein vollzieht und sich für ein Kind lohnen muss.

Für die Förderung ergibt sich daraus m. E., dass diese in Deutsch stattfindet. Noel spricht fast ausschließlich deutsch. Aus welchen Gründen auch immer, scheint deutsch für ihn gegenwärtig attraktiver zu sein. Die Förderung berücksichtigt dies. Daher wird er nicht dazu gezwungen oder gedrängt, französische Äußerungen zu produzieren (im Sinne: ‚Sag mal, wie das auf Französisch heißt?‘). An anderen Stellen der Arbeit kann nachgelesen werden, warum ich eine Förderung auf Deutsch nach den Prinzipien: ‚Sprache anregen, Kinder und Kulturen wertschätzen‘ für gerechtfertigt halte (vgl. Kapitel III 3.3). Die Ziele und Methoden, die ich in der semantischen Förderung verfolge sind sprachanregend, gleich in welcher Sprache die Förderung stattfindet.

1.2 Noel im Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder

(Sozial)-Verhalten

Noel ist ein sehr freundlicher Junge. Meist kommt er strahlend in den Kindergarten und zeigt, dass es ihm in seiner Gruppe gefällt. Im ersten Elterngespräch (Oktober 2006) konnten diese Eindrücke bestätigt werden. Noels Vater berichtete, dass sein Sohn sehr gerne in den Kindergarten komme und zu Hause anfangen würde, ein großes Interesse für Buchstaben zu entwickeln, was unter Umständen auf die gemeinsamen Morgenkreisaktivitäten zurückzuführen ist. Im Morgenkreis der Gruppe werden die Kinder vielfältige mit der Schriftsprache spielerisch konfrontiert. Bei gemeinsamen Aktivitäten in der Gruppe ist Noel eher zurückhaltend. In Situationen, in denen andere Kinder sich vordrängen oder – wie für Kinder dieses Alters typisch – die Ersten sein wollen, hält Noel sich ‚dezent‘ zurück und überlässt dem Geschehen seinen Lauf. Gelegentlich kann er durch sein Wissen über Zahlen oder Buchstaben im Morgenkreis glänzen. So kommt es vor, dass er hin und wieder fast impulsiv eine Äußerung von sich gibt, wo er sonst eher passives Verhalten an den Tag legt. Zuwendung und erteilte Aufgaben von den Erwachsenen genießt er besonders. Beim gemeinsamen Essen fällt Noel immer wieder dadurch auf, dass er sehr lange braucht, bis er sein mitgebrachtes Vesper gegessen hat. Er träumt vor sich hin und muss daran erinnert werden, weiter zu essen.

In der ersten Zeit machte Noel den Eindruck, als sei er sehr unselbständig. Bei alltäglichen Erledigungen, wie Anziehen, Umziehen (Turnen), Hände waschen, Zähneputzen etc. schien er auf die Hilfe eines Erwachsenen angewiesen zu sein. Dies konnte er erstaunlicherweise ohne Sprache, durch bloßes Zeigen (mit Unterstützung von Gestik und Mimik), gut zum Ausdruck bringen. Dass Noel es immer wieder schaffte, Hilfe zu bekommen, zählt unweigerlich zu seinen Kompetenzen. Es zeigte sich bald, dass Noel diese Dinge durchaus selbst erledigen konnte, wenn er dafür auch mehr Zeit braucht. Gleichwohl schien er es durchaus zu genießen, Hilfe von Erwachsenen in Anspruch zu nehmen. In letzter Zeit wird er im Alltag des Kindergartens immer mehr dazu ermuntert, selbständiger und aktiver zu werden.

Spielverhalten

Noel hat selten Streit mit anderen Kindern und ist zu Erwachsenen immer freundlich. Dessen ungeachtet fällt es ihm schwer, sich in ein Spiel der anderen zu integrieren. Er ist in der Gruppe interessiert am Spiel der anderen Kinder und würde vermutlich gerne an diesem Teil haben. Durch Sprache kann er dies nicht zum Ausdruck bringen. Oft versucht er durch einen Gegenstand, den er einem anderen Kind reicht, in das Spiel zu gelangen. Da er dabei nicht spricht, fällt es den anderen Kindern schwer, seine Absicht zu erkennen. Noel ist im Vergleich zu den anderen Jungen der Gruppe verhältnismäßig ruhig, so kommt das gemein-

same Spiel mit den teilweise sehr wilden Buben schnell an seine Grenzen. In der Regel zieht sich Noel dann zurück und beginnt sein eigenes Spiel auf dem Bauteppich.

In einer Situationen konnte ich beobachten, wie er in einer Ecke der Turnhalle alleine ein Bärenrollenspiel spielt, obwohl alle anderen Kinder gemeinsam mit Rollbrettern ‚Fahrzeuge und Baustelle‘ spielten. Als ich ihn fragte, ob er nicht mitspielen möchte, entgegnete er, dass er gerade einen Bären spielen würde. Dies zeigt deutlich, dass es ihm schwer fällt, seinen Spielinhalt (Bärenspiel) anderen mitzuteilen, damit diese sich daran beteiligen können. Die Ursache dafür kann zwei Gründe haben: entweder scheint er seine Absichten sprachlich nicht umsetzen zu können oder er scheint noch nicht zu verstehen, dass sich das Wissen und die Ansichten anderer von seiner eigenen unterscheiden (*Theory of mind*). Wenn andere Spielpartner wissen sollen was er spielen möchte, dann *muss* er ihnen dies mitteilen, da sich deren Ansichten von seinen unterscheiden (vgl. Kapitel IV 2.3.1; Klicpera & Innerhofer ³2002, 122 ff).

Der von mir ergänzte Beobachtungsbogen von BÜRKI (1997) diente als Grundlage zur Beschreibung von Noels Spielverhalten (vgl. Anhang E 1-2). Dabei nahm ich eine Videoanalyse einer Spielsitzung mit Bauernhoftieren auf, die dann mit dem Bogen analysiert wurde. Die Eindrücke der Videoanalyse wurden mit Beobachtungen in verschiedenen Spielsituationen ergänzt. Wesentliche Punkte, möchte ich hier zusammenfassen:

- Noel verwendet Gegenstände meist noch nicht symbolisch.
- Bei der Herstellung von gemeinsamen Spielscripts ist er meist auf einen Spielpartner angewiesen.
- Die für den Spielpartner erkenntliche Rollenübernahme gelingt ihm selten.
- Noel zeigt überwiegend nonverbales Interesse an seinem Spielpartner; er verhält sich dabei meist abwartend und defensiv.
- Er nimmt keinen Blickkontakt auf und bezieht Spielpartner nicht in sein Spiel mit ein.
- Es fällt ihm schwer, sein Spielscript anderen mitzuteilen; daher wissen diese nicht, was er gerade spielt. (*Er fängt beispielsweise an, Tiere in Ställe zu stellen, ohne mir eine Spielidee mitzuteilen. Es fällt mir schwer, mich in sein Spiel zu integrieren.*)
- Er stellt keine Fragen an den Partner und weiß nicht, dass er durch Sprache das Spielgeschehen beeinflussen kann.

1.3 Sprachliche Ebenen

Da alle Sprachebenen analysiert werden sollten, habe ich mich mehreren diagnostischen Verfahren bedient, die alle qualitativ-deskriptiv sind und damit individuelle Förderkonsequenzen ermöglichen. Bevor ich auf die einzelnen Sprachebenen eingehe, stelle ich zusammenfassend Noels Ergebnisse der Aufgaben aus dem Forschungsprojekts ‚Förderung von Schulfähigkeiten und (Schrift-) Sprache‘ dar (vgl. Anhang A 3-8).

Forschungsprojektaufgaben

Noel konnte keines der *Embleme* benennen. Er schob das Blatt mit den Emblemen immer wieder von sich weg und sagte: „*I kenn nix!*“. Er entdeckte ein paar Zahlen und Buchstaben und benannte diese (3 zu M von McDonalds; 8 zu R von RTL; ein O bei Post). Beim *Silben-segmentieren* hatte er fünf Richtige. Vier- und Fünfsilbige segmentierte er falsch. Beim *Tätigkeiten benennen* kannte er die Begriffe schreiben, lesen, rechnen, schlafen nicht. Noel konnte ein Reimpaar beim *Reime erkennen* richtig identifizieren, er ordnete die Paare überwiegend semantisch zu, viele der Begriffe konnte er nicht benennen. Er benutzte beim *Gezinkten Memory* die Schrift nicht als Hilfsmittel, obwohl er in einigen Schriftzügen das ‚ha‘ entdeckte. Mit zarten Strichen schrieb Noel auf das *Leere Blatt* seinen Namen, so wie den seines Bruders. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Noels Probleme bei den Aufgaben größtenteils im semantisch-lexikalischen Bereich liegen. Vermutlich hat er die Bedeutung von Schrift noch nicht verstanden (*Embleme*, *Gezinktes Memory*). Dem ungeachtet kann er seinen Namen schreiben und hat Interesse für Buchstaben.

Semantik (und Pragmatik)

Zur Erfassung dieses, für die Arbeit zentralen Bereiches, bediente ich mich der Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH, für deren Auswertung spontansprachliche Äußerungen als Grundlage dienten (vgl. Kapitel III 2.4 sowie Anhang). Um einen möglichst umfassenden Eindruck von Noels semantischen Fähigkeiten zu gewinnen, wurden die Spontanäußerungen in verschiedenen Situationen erhoben (Spielsituationen in der Gruppe, andere Aktivitäten in der Gruppe (Morgenkreis, Frühstück etc.), Spielsituation während dem Einzel-Tierspiel mit mir, Situationen in der Gruppensprachtherapie, Situationen während dem Betrachten eines Bilderbuchs, Äußerungen während der AVAK-Durchführung). Mit Hilfe des Beobachtungsbogens nach FÜSSENICH können folgende, sehr entscheidende semantische Aspekte bei Noel beobachtet werden (vgl. ausführlicher Beobachtungsbogen im Anhang D):

- Noel fragt nicht nach, wenn er etwas nicht benennen kann.
- Er spielt wenig mit Sprache und erfindet keine neuen Wörter.
- Er greift auf Verständigungsformen der vorsprachlichen Kommunikation zurück, d.h. er zeigt oft auf Dinge.
- Er verständigt sich oft durch Äußerungen wie ‚hier‘ und ‚da‘.
- Er schweigt oft, wenn er etwas nicht verstanden hat.
- Er nimmt Ersetzungen vor (*schneid für Schere, Topf für Dose, Frühstück für Gabel etc.*).

Außerdem wurde das Regelspiel „Der Rategarten“ eingesetzt. Die Auswertung dessen habe ich bereits im vierten Teil der Arbeit dargestellt. Die wichtigsten Schlussfolgerungen der semantischen Analyse mit Hilfe des Rategartens möchte ich noch einmal zusammenfassen (vgl. auch Beobachtungsbogen im Anhang C 1):

- Noel kennt viele der Begriffe des Spiels (Teil 1).

- Er kann die Begriffe den Oberbegriffen ‚Tiere‘ und ‚Spielzeug‘ zuordnen (Teil 2).
- Noel antwortet häufig mit nichtsprachlichen Äußerungen (*nickt, schüttelt Kopf etc.*).
- Seine Fragen (Ein-Wort-Äußerungen) weisen ein vielfältiges Begriffsrepertoire auf.
- Er kann Vernetzungen zu einigen Begriffen herstellen. Seine Antworten auf die Fragen ‚lebt es im Wasser?‘, ‚kann man sich drauf setzen?‘, ‚spielen damit Mädchen‘ und ‚hat es Flügel?‘ sind mit dem von ihm gezogenen Begriff stimmig.
- Die Frage ‚hat das Tier vier Beine?‘ bereitet ihm an zwei Stellen Schwierigkeiten. Dies bezieht sich sowohl auf den Begriff ‚Beine‘ als auch auf die Anzahl ‚vier‘.
- Noel kann keine Fragen formulieren, er fragt überwiegend einzelne Begriffe ab.
- Er nimmt nur an einer Stelle eine Zuordnung zu dem Oberbegriff ‚Tier‘ vor. Damit imitiert er mich nur an dieser Stelle.

Noel hat in allen vier Problemfeldern im Bereich Semantik Schwierigkeiten (Füssenich ⁵2002; Kapitel III 2.1). Er hat einen eingeschränkten Wortschatz (sowohl im Deutschen, als auch im Französischen³²), es fehlen ihm Strategien (Fragen stellen), um seinen Wortschatz zu erweitern. Des Weiteren hat er Wortfindungsstörungen, die er verbal zum Ausdruck bringt. Wenn ihm ein Begriff fehlt, zuckt er mit den Schultern, runzelt die Stirn und sagt „*I kenns wieder!*“ oder „*I weiß*“, was für ihn bedeutet, dass ihm der gesuchte Begriff nicht einfällt. Schließlich hat Noel Sprachverständnisproblem, was ich beispielhaft an der folgenden Dialogsequenz verdeutliche:

Beispiel: Sprachverständnisschwierigkeiten

M:	Was brauchen wir für die Suppe?	Aber was brauchen wir zum Kochen?
N:		kochen
M:	Einen Topf oder eine Tasse	(...) Wie machen wir das Wasser heiß
N:	Tasse	leer (<i>zeigt auf Topf</i>)

Abschließend möchte ich noch einmal einige semantische Auffälligkeiten am Beispiel einer spontanen Spielsituation verdeutlichen. In dieser Situation schafft es Noel mit meiner Hilfe eine Art Symbolspiel zu gestalten. Gemeinsam bauten wir aus langen Holzstangen verschiedene Rutschbahnen für Spielzeugschweine. Er forderte mich auf, die Schweine rutschen zu lassen. Er spielte einen Storch, an dem sich die Schweine vorbei schleichen mussten, bevor sie rutschen konnten. Wie in der Transkription der Dialogsequenz deutlich wird, konnte er die Rolle des Storches nicht entsprechend umsetzen. Der Storch, der von ihm gespielt wurde, sitzt ‚sprachlos‘ auf dem Dach. Er hält ihn fest und reagiert nicht, als das Schwein schnell an ihm vorbeirennen will. Seine Äußerungen enthalten viele deiktische Elemente. Einwortäußerungen haben für Noel eine hohe Mitteilungsfunktion bezüglich des Inhalts: ‚*rutsch!*‘ heißt ‚*die Schweine sollen hier rutschen*‘. Mit gestischen und mimischen Elementen werden Äußerungen unterstützt, damit sie dem Zuhörer (mir) deutlich werden.

³² Der französische Wortschatz wurde im Rahmen der Diagnostik eines Logopäden überprüft, in dessen Behandlung Noel vor dem Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder war.

Beispiel: Schweine können rutschen

M: Und da oben? (*zeigt auf das Dach*) Aber wie kommen sie (*die Schweine*) dann wieder
N: Rutsch!

M: runter? Ach die Schweine
N: ne hier trepp, trepp, trepp. (*zeigt die Treppenstufen auf das Dach*)

M: sollen über die Treppe aufs Dach gehen? Ich probiers mal . . . Und jetzt da runter
N: Mhm (*nickt*)

M: rutschen?
N: M-m (*schüttelt Kopf*) Hier (*zeigt auf andere Rutsche*) Hier so und so so so (*zeigt*
M:
N: *den Weg den Schweine rutschen sollen*) Rutsche lass (*Anweisung, dass ich rutschen soll*)

M: Wo ist pieks?
N: Vorsicht hier pieks! Hier (*zeigt einen Storch, den er spielen möchte*)

M: Ach ich muss aufpassen vor dem Storch? Na gut
N: (*Der Storch sitzt auf dem Dach, rührt sich aber nicht, auch als das Schwein an ihm vorbei schleichen will, reagiert Noel nicht.*)

Aussprache

Für die Analyse der Aussprache führte ich mit Noel das ‚*Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern*‘ (AVAK-Test) nach HACKER & WILGERMEIN (1999) durch (siehe Anhang G). Hiervon werde ich die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassend darstellen:

- *Noel* produziert viele Wortstrukturen richtig. Zweimal lässt er die unbetonte initiale Silbe aus, einmal vereinfacht er das mehrsilbige Wort Krankenwagen zu ‚*Krankewag*‘. Beides taucht bei vielen Kinder im Lauterwerbsprozess obligatorisch auf (Hacker 2002, 25). Viele Endsilben verändert oder vereinfacht *Noel*. Dies kann auch morphologische Ursachen haben, da *Noel* sich in seinem Sprachlernprozess gerade mit der Pluralbildung auseinandersetzt.
- Auf der Silbenstrukturebene tauchen alle von HACKER & WILGERMEIN (1999) erfassten Möglichkeiten in *Noels* Äußerungen auf.
- Sein Phoninventar ist fast vollständig. Das Frikativ [X] fehlt sowohl medial, als auch final; [ʃ] fehlt noch in initialer Position, medial und final ist es – wenn auch noch selten – bereits vorhanden. Dies entspricht der normalen Lautentwicklung, bei den Frikativen zunächst in finaler Position erworben werden (Hacker & Wilgermein 1999, 59).
- *Noel* zeigt wenige phonologische Prozesse: Alveolarisierungen (Vorverlagerungen) tauchen im Zusammenhang mit /ʃ/, das zu /s/ wird, auf; zwei Assimilatorische Prozesse; mehrere Auslassungen finaler Konsonanten /n/, /l/ und /X/; eine Velarisierung von /n/ zu /N/; zwei Frikativierungen /ts/ zu /s/, sowie zwei ungewöhnliche phonologische Prozesse, die nicht im normalen Lauterwerb auftauchen, m. E. aber nicht weiter berücksichtigt werden müssen.

Grammatik

Für eine morphologische und syntaktische Analyse wurden fünfzig spontansprachliche Äußerungen mit Hilfe des Grammatikrasters nach FÜSSENICH ausgewertet. Die Äußerungen wurden in den gleichen Situationen gesammelt, wie auch schon die Äußerungen für die Grundlage der Beurteilung Noels semantischer Fähigkeiten. In Bezug auf die grammatischen Kompetenzen können folgende Aussagen gemacht werden (vgl. ausführlicher Diagnosebogen im Anhang F):

Syntaktische Aspekte:

- Noel/ benutzt bei Aussagesätzen Verbzweit- sowie Verbendstellung. Damit ist er nach CLAHSSEN in Phase III des Grammatikerwerbs.³³
- Bei Entscheidungsfragen ist das Verb meist nicht in Erststellung (Phase III).
- Er produziert sehr häufig Zweiwortäußerungen (Phase II).
- Seine Äußerungen entsprechen häufig folgenden Strukturmustern: Subjekt-Prädikat-Sätze; subjektlose Sätze, prädikatlose Sätze, Sätze ohne Subjekt und Prädikat. Dies entspricht Phase II des Grammatikerwerbs (Clahsen 1988, 44).
- Einige Sätze enthalten Akkusativobjekte (Phase IV).
- Nebensätze bildet Noel/ nur selten (Phase III).

Morphologische Aspekte:

- Noel zeigt erste Ansätze einer Subjekt-Verb-Kongruenz (Phase III).
- Seine Äußerungen enthalten viele Vollverben, Nomen, Konjunktionen, Pronomen, Präpositionen (Phase IV).
- Kopulae und Auxiliare werden meist ausgelassen (Phase III).
- In allen drei Genus-Fällen nimmt Noel/ Ersetzungen und Auslassungen vor (Phase III)

Unter Berücksichtigung Noels Ausdrucksfähigkeit möchte ich einige Aspekte besonders hervorheben, die entscheidenden Einfluss auf Noels Verständlichkeit im Alltag haben: Dies sind zum einen die große Anzahl an Zweiwortäußerungen (*kann lauf; Tier spiele; klettern hier; Boden weh; machen tot; rutsche lass*) und zum anderen das häufige Fehlen von Verben (insbesondere Kopulae). In der grammatischen Förderung sollten diese beiden Aspekte besonders berücksichtigt werden.

Zusammenfassung

Obwohl Noel/ auf den ersten Eindruck durch Ausspracheprobleme auffällt, sind seine sprachlichen Probleme in diesen Bereich verhältnismäßig unauffällig. Dies konnte die ausführliche Analyse mit dem AVAK- Test zeigen. Im grammatischen Bereich hat Noel/ größere Defizite: Er spricht in Zwei-Drei-Wortäußerungen, verwendet verhältnismäßig wenig Subjekte und Verben (Kopulae) und zeigt noch Schwierigkeiten mit dem Kongruenzsystem. Im semantischen Bereich nimmt Noel/ viele Ersetzungen vor, fragt nicht nach der Bedeutung von Wor-

³³ In der deskriptiven grammatisch-therapeutischen Praxis, die sich nach dem entwicklungsproximalen Ansatz von DANNENBAUER richtet, hat sich eine Orientierung an den grammatischen Erwerbsphasen (I – V) nach CLAHSSEN bewährt, auch wenn die Beschreibungsphasen mit Schwächen verbunden sind (DANNENBAUER ⁵2002, 110). Ohne darauf weiter einzugehen, werde ich dieser Tradition folgen und versuchen Noels Entwicklung den Grammatikphasen I – V zuordnen (vgl. dazu DANNENBAUER (⁵2002, 110 ff) sowie CLAHSSEN (1988, 77 ff).

ten, spielt insgesamt sehr wenig mit Sprache und drückt sich oft nonverbal oder mit deiktischen Elementen aus. Da die Semantik grundlegend für grammatische und phonologische Fördermaßnahmen ist, setzt die gezielte Förderung an diesem Bereich an.

2. Die Förderung mit Noel (Phase 1)

2.1 Allgemeine Hinweise zur Förderung

2.1.1 Begründung der Förderstruktur

An dieser Stelle möchte ich noch einmal die *sieben Folgerungen* aus den ersten Überlegungen (vgl. Kapitel I 3) aufgreifen und aufzeigen, wie die Konsequenzen aus der Beschreibung Noels (*Was kann Noel? Was braucht er als nächstes?*) zur *individuellen Förderstruktur* führen. Es galt eine Förderstruktur zu kreieren, die möglichst alle sieben Folgerungen mit einbezieht und dabei gleichzeitig die dargestellten Beschreibungen Noels sprachlicher Fähigkeiten berücksichtigt (vgl. Kapitel V 1.3). Es war mir wichtig, die Förderstruktur unserer gemeinsamen Sitzungen zunächst offen zu planen, um auch Noel die Möglichkeit geben zu können, die Struktur mit zu gestalten. Es wurde sehr bald deutlich, dass eine gezielte Inszenierung der Förderung (DANNENBAUER⁵2002) nötig war. Die Förderung musste in die von mir tendierte Richtung gelenkt werden, um eine sprachliche Entwicklung bei Noel möglich zu machen. In Anlehnung an die theoretischen Darstellungen der letzten Kapitel werde ich zunächst die sieben Folgerungen noch einmal in Stichworten aufzählen:

- (1) Schwerpunkt der Förderung ist die Semantik – auch oder gerade bei zweisprachigen Kindern.
- (2) Förderung heißt *inszenierter Spracherwerb*.
- (3) Die Förderung knüpft an den Interessen des Kindes an.
- (4) *Formate* sind zentraler Bestandteil in der Förderung.
- (5) Das *Regelspiel* ist ein hilfreiches Format, gerade bei Kindern, die sich (noch) nicht auf ein Symbol- oder Rollenspiel einlassen können.
- (6) Das Format *Bilderbuch lesen* hat festen Bestandteil in der Förderung.
- (7) *Rollenspiele* sind sprachanregend; auch diese sollen in der Förderung vorkommen.

Die Entstehung der individuellen Förderstruktur

Beim betreten des Therapieraumes der Einrichtung ging Noel meist zielstrebig auf den dort vorhandenen Bauernhof zu, der auf dem Spielteppich stand. Er räumte die Bauernhoftiere aus der Kiste, setzte diese auf verschiedene Flächen des Bauernhofes (Stall, Dach etc.) und verweilte stumm in diesem *Funktionsspiel*³⁴. Auf mein Angebot eines Rollenspiels ging er nur selten ein. Daher war es nötig die Förderstruktur so zu gestalten, dass der Fokus auf die

³⁴ Auch wenn dies nicht einem Funktionsspiel im eigentlichen Sinne entspricht, bezeichne ich es dennoch als Funktionsspiel, da es einige zentrale Elemente dessen enthält, wie etwa die wiederholende Handlung und das Interesse an den Gegenständen und deren Funktion (Tiere waren lediglich dazu da, in Ställe gestellt zu werden – ein Symbol- oder Rollenspiel mit den Tieren kam ohne meine Hilfe nie zustande).

Sprache gelenkt werden konnte. Der zweite Baustein der Therapie war daher *das Herstellen und Spielen des Regelspiels* „Der Rategarten“. Der dritte Baustein wurde wieder von Noel initiiert, der anfangs Bilderbücher von zu Hause mitbrachte, die er mit mir betrachten wollte. Es ergaben sich die drei wesentlichen Bausteine der Förderung, die für Noel einen Rahmen boten, in dem in routinierten Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit sprachliches Handeln stattfinden konnte (vgl. Kap. V 2.2).

2.1.2 Erste Ziele der Förderung

Um nach dem Prinzip der „minimalen Druckanwendung“ vorzugehen (Dannenbauer ⁵2002, 138) entschied ich mich für die erste Phase beziehungsweise für die erste Zeit der gezielten Förderung mit Noel nur wenig Ziele zu formulieren. Noel soll nicht mit therapeutischer Anforderung und Druck an das semantische Feld ‚Wald‘ geführt werden. Noel und ich entdeckten das semantische Feld gemeinsam, indem wir das Spiel ‚Ratewald‘ in Adaption des Rategartens herstellten und Bilderbücher rund um das Thema Wald betrachteten. Das Spiel wurde dabei stark modifiziert, so dass es nur aus einfachen, sprachlichen Strukturen bestand, die Noel umsetzen konnte. Indem der Therapeut nur wenige Ziele formuliert, entlastet er sich und damit unmittelbar auch das Kind. Wenige sprachanregende Strukturen werden dem Kind angeboten, aus denen viel entstehen kann (Dannenbauer ⁵2002). Ich entschied mich in der ersten Phase für zwei Ziele, welche die Grundlage des therapeutischen Handelns in der gezielten Förderung ausmachten. Diese Ziele schlägt auch FÜSSENICH (⁵2002) als wichtige Zielformulierungen der semantischen Förderung vor:

- Noel soll zeigen, dass er sich an meinen sprachlichen Angeboten orientiert, indem er meine Äußerungen oder Teile meiner sprachlichen Zielstrukturen imitiert. Dass diese sprachliche Imitation ein äußerst anspruchsvoller Prozess ist, habe ich in Anlehnung an TOMASELLO (2006) bereits dargestellt (vgl. Kapitel IV 3.3.2).
- Noel soll lernen, dass man nach der Bedeutung oder dem Bedeutungsunterschied fragen kann. Das (syntaktisch) richtige ‚Fragen formulieren‘ ist dabei eine Grundvoraussetzung.

Diese beiden Ziele sind sehr anspruchsvoll. Daher sind Zwischenschritte in jedem Fall zu würdigen. Solche Zwischenschritte, die zeigen, dass sich Noel bereits mit beiden Zielen auseinandersetzt, werde ich später beschreiben. Vor allem das zweite Ziel ist gleichzeitig mit grammatischen Zielen verbunden, Fragen (syntaktisch) richtig zu formulieren, das heißt Verbzweitstellung und die Verwendung von Fragepronomen (Was ist das? Wie heißt das?). Vorab geht es schlicht darum, dass Noel das *Fragen* als Strategie versteht, mit der er sein begriffliches Wissen und damit sein Wortschatz erweitern kann.

2.1.3 Modellieren der Zielstruktur

Die Prinzipien des *Modellierens* sind ein wichtiger Teil der *entwicklungsproximalen Sprachtherapie* nach DANNENBAUER (⁵2002). Er verwendet diese im Zusammenhang der Förderung mit Schwerpunkt Grammatik. Dass die Modellierung nicht nur bei Grammatik ihre Relevanz hat, sondern durchaus auch bei der Semantik- und Ausspracheförderung zum Einsatz kommt, haben mittlerweile viele Sprachtherapeuten entdeckt. In diesem Zusammenhang halte ich auch die Modellierung im Bereich Semantik für hilfreich. Durch verschiedene Techniken können somit Bezeichnungen hervorgehoben, Strategien wie das ‚*Fragen stellen*‘ verdeutlicht und die zu imitierende Äußerung explizit betont werden. Der Zusammenhang der Vorgehensweise einer grammatischen Förderung mit semantischen Inhalten und umgekehrt, wird in den Techniken des Modellierens deutlich.

DANNENBAUER beschreibt die Art mit der die Techniken des Modellierens angewandt werden wie folgt: „Eingepasst in den Kontext gemeinsamen Tuns und mit direktem Sachbezug wird dem Kind die Zielstruktur mit erhöhter Frequenz und deutlicher Betonung immer wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt“ (Dannenbauer ⁵2002, 152). Nach ihm wird der Koordinationsprozess der Sprachproduktion durch das Modellieren angeregt. Die Modellierungstechniken mit denen Zielstrukturen präsentiert werden, sind nach DANNENBAUER so lange anzuwenden, bis das Kind eine Regelmäßigkeit entdeckt. Die einzelnen Modellierungstechniken sollen dabei situationsangemessen in den einzelnen Fördersitzungen abwechseln, um eine variable Therapiesprache zu erreichen. Die Aufrechterhaltung der gemeinsam begonnenen Handlungssituation hat oberste Priorität. „Ziel ist nicht das mechanische Wiederholen ausgewählter Äußerungen ...“ (Füssenich 2003, S. 429). Generell werden zwei Modellierungsarten unterschieden: Jene, die kindlichen Äußerungen vorausgehen, um Zieläußerungen klar zu präsentieren von jenen, die kindlichen Äußerungen nachgestellt sind und in der Regel die kindlichen Äußerungen in die Zielstruktur abändern (ebda). Drei wichtige Modellierungstechniken will ich hier erwähnen, die übrigen sind bei Dannenbauer (⁵2002) nachzulesen:

- *Expansion und Umformung*
Die kindliche Äußerung wird mit der Zielstruktur vervollständigt bzw. umgeändert.
- *Korrektives Feedback*
Die Äußerung des Kindes wird korrigiert und mit langsamerer Frequenz, deutlich betont, wiederholt.
- *Modellierte Selbstkorrektur*
Kindliche Fehler werden wiederholt und gleich danach korrigiert.

Vor allem während des Ratewaldspiels in der Förderung mit Noel kamen die Techniken des Modellierens zum Einsatz. Dabei wurden viele Äußerungen gemäß der Förderziele modelliert. Dies waren hauptsächlich Fragestrukturen, die Noel imitieren sollte: ‚*Ist es ein Tier?*‘. Oder hervorgehobene Merkmale einzelner Begriffe: ‚*Das Reh hat vier Beine*‘. Modellierungen gingen zum Teil Noels Äußerungen voran und zum Teil waren sie diesen nachgestellt.

2.2 Die Bausteine der Förderung im Einzelnen

Wie bereits dargestellt enthielt die Förderung mit *Noel* drei wesentliche Bausteine, die immer wieder auftauchten³⁵. Die Bausteine waren an räumliche Orte im Therapieraum der Einrichtung gebunden, so dass schon allein durch diese räumliche Strukturierung eine für *Noel* nachvollziehbare Transparenz geschaffen werden konnte:

(1) *Das Spiel auf dem Bauteppich*

Oft spielten wir gleich zu Beginn auf dem Bauteppich mit dem Bauernhof und den vorhandenen Tieren. Dieser Baustein wurde in den letzten Sitzungen etwas zurückgestellt, soll aber in den nächsten Sitzungen, die für diese Arbeit leider nicht mit beschrieben werden konnten, wieder stärker zum Einsatz kommen.

(2) *Das Herstellen und Spielen des Ratewaldes am Tisch im Therapiezimmer.*

(3) *Die Bilderbuchbetrachtung auf dem Sofa zum Abschluss.*

2.2.1 Herstellen und Spielen des ‚Ratewaldes‘

Der zentrale gemeinsame Gegenstand der ersten Fördersitzungen war die Herstellung eines eigenen Rategartenspieles. Da es sich gezeigt hat, dass das Regelspiel Rategarten von Ravensburger zwar ein optimales Spielprinzip enthält, bei dem in einfachen und wenigen Handlungsabläufen eine sprachanregende Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit hergestellt werden kann, aber gleichzeitig die Auswahl der Begriffe des Originalspiels teilweise nicht den Lebensbedingungen von Kindern entsprechen, entschied ich, ein eigenes Rategartenspiel herzustellen. Diese Vorgehensweise in einer gezielten Sprachförderung ergibt m. E. drei Vorteile:

- Das Kind identifiziert sich leichter mit einem Spiel, wenn die Begriffe aus einem semantischen Feld kommen, mit dem es sich gerne beschäftigt. Das Spiel, bei dem die Sprache Spielgegenstand ist, wird dadurch sehr *motivierend*.
- Da das Spiel in einem *Prozess* entsteht und gemeinsam hergestellt wird, lernt das Kind schon im Herstellungsprozess die Begriffe und deren Bedeutung kennen. Da das Spielprinzip auf dem Kennen der Begriffe und derer Vernetzung basiert, ist es für das Kind von Vorteil, wenn es für das spätere Spiel bereits ‚Experte‘ in den ausgewählten Begriffen ist.
- Der Therapeut kann durch die *Auswahl der Begriffe* (selbstverständlich werden diese in Absprache mit dem Kind ausgewählt) den Sprachlernprozess inszenieren und gezielt Begriffe auswählen, die seines Erachtens wichtige Vertreter einer Kategorie sind. Die gezielte Begriffsauswahl kann bei der phonologischen Förderung ein wichtiges Prinzip sein. Darauf werde ich später zurückkommen.

Noel hat wie bereits erwähnt eine Vorliebe für Tiere. An diese Vorliebe knüpfte ich in der Förderung an. Zugleich versteckte sich *Noel* mehrfach hinter seinem Tierspiel. In der Gruppe

³⁵ Es kamen nicht alle drei Bausteine in allen Sitzungen vor. Je nach Zeit, die wir zur Verfügung hatten, fiel an manchen Sitzungen einer der Bausteine (beispielsweise das Rollenspiel) weg.

griff er häufig zu den dort vorhandenen Bauernhoftieren und spielte mit diesen auf die monotone, bereits beschriebene Weise. Die Bauernhoftiere boten ihm Sicherheit. Er schien keine Lust zu haben, sich auf ein neues Spielthema einzulassen, geschweige denn mit einem anderen Thema in Interaktion mit den anderen Kindern zu treten. Aus diesem Grund entschied ich mich dafür, *keine* Bauernhoftiere für unser Spiel zu wählen, sondern den *Wald* als semantisches Feld zu benutzen. In diesem spielen Tiere eine wichtige Rolle. Gleichzeitig bietet er genug Möglichkeiten, um – im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) – ein weiteres Interessengebiet von *Noel* anzuregen. So entstand der *Ratewald* als Regelspiel und gemeinsamer Gegenstand der ersten Fördersitzungen.

In abwechselnden Phasen begannen wir, den Ratewald (Anhang H 1) mit verschiedenen Bastelaktivitäten herzustellen. Gleichzeitig spielten wir – parallel dazu – das Spiel in Anlehnung an die drei Teile des Rategartens (vgl. Kapitel IV). Die Intension war es, *Noel* durch das Basteln an die Begriffe heranzuführen und zugleich Schritt für Schritt das eigentliche Spiel (Teil 3) vorzubereiten. Um die Vorgehensweise der gezielten Förderung zu veranschaulichen, möchte ich einige Teilschritte skizzieren. Die einzelnen Schritte in dieser Anfangsphase der Förderung sind in enger Verbindung mit den *Rollenspielaktivitäten* zu sehen, die wir zu der Zeit noch durchführten. Später entschied ich mich, das Rollenspiel zunächst in den Hintergrund zu stellen, um unserem Ratewaldspiel mehr Raum zu geben. Wie bereits mehrfach erwähnt, konnte sich *Noel* in den Rollenspielphasen nicht auf die Sprache konzentrieren und sich nur selten auf ein Symbolspiel einlassen. Er saß meist stumm neben mir und beobachtete amüsiert mein Fantasienspiel. Wenn er aktiv wurde, fiel es ihm schwer, eine *kollektive Spielhandlung* (vgl. Kapitel IV 4.1.2) herzustellen und mir sein Script mitzuteilen.

	<i>Spielaktivität</i>	<i>Rollenspiel</i>
1. Schritt	Ich habe Walddiere und Gegenstände aus dem Wald dabei (Kastanien, Eicheln, Blätter, Steine, diverse Walddiere: Fuchs, Reh, Hase, Hirsch, Wildschweine, Eichhörnchen etc.).	Die Walddiere werden in das Rollenspiel der letzten Wochen mit den Bauernhoftieren integriert. Gerade die kleinen Waldbewohner (Hasen, Eichhörnchen) haben es <i>Noel</i> angetan.
2. Schritt	Waldgegenstände werden einzeln oder mehrfach (Plural – Singular) unter Pappbecher gestellt. Abwechselnd darf <i>Noel</i> oder ich einen Becher aufdecken. Ich benenne die Gegenstände dabei modellierend.	Im Rollenspiel spielen wir mit den Tieren und Gegenständen. Dabei bauen wir neben der Bauernhoflandschaft allmählich eine Waldlandschaft auf. Ich achte auf meine modellierte Sprache, vor allem in Bezug auf die vorher eingeführten Gegenstände.

3. Schritt	<p>Gemeinsames Herstellen des Ratewaldes</p> <p>Unter den Pappbechern sind Walddtiere und Zootiere versteckt. Wir gehen abwechselnd vor, stellen die Tiere vor uns und kategorisieren sie zu ihren Oberbegriffen. Ich achte auf modellierte Zielstrukturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Der Hase wohnt im Wald.</i> • <i>Das Kamel lebt im Zoo.</i> <p>Als Hilfe dienen unsere Bilder vom Wald oder Zoo.</p> <p>Wir überlegen was in unseren Wald soll. Dazu betrachten wir ein Bilderbuch vom Wald. Wir erstellen eine Liste mit Dingen, die wir brauchen (<i>Noel</i> diktiert mir bereits segmentiert). Später möchte er ‚Pilz‘ von mir abschreiben.</p>
4. Schritt	<p>Unter den Pappbechern sind Walddtiere, Zootiere und Bauernhoftiere, die gezogen und kategorisiert werden. Modellierte Zielstrukturen sind mir wichtig!</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ich habe einen Hasen.</i> • <i>Ich habe Kastanien.</i> • <i>Die Katze lebt auf dem Bauernhof.</i> <p><i>Noel</i> darf einen Weg in unseren Wald malen. Wir schneiden Waldbäume aus Pappe aus. Wir kleben einen Weg sowie die Bäume auf das Spielfeld. Außerdem wünscht sich <i>Noel</i> eine Ritterburg im Wald, die wir ausschneiden und aufkleben.</p>
5. Schritt	<p>Die Walddtiere sowie weitere Waldgegenstände werden auf eine grüne Unterlage gesetzt und von <i>Noel</i> mit meiner Hilfe fotografiert. So entstehen unsere Spielkärtchen.</p>
6. Schritt	<p>Das Spiel ist fertig und kann gespielt werden. Zunächst werden die Waldbewohner und Gegenstände, die auf dem Tisch verteilt sind, abwechselnd von uns auf den Spielplan gesetzt: Das Eichhörnchen kommt auf den Baum, die Steine in den See, der Hase versteckt sich hinter den Bäumen etc. Anschließend kategorisieren wir die Kärtchen, bevor dann das Spiel nach den Regeln gespielt wird.</p>

Die Schritte sind nicht als Therapiesitzungen zu verstehen. Ein Schritt dauerte oft zwei- bis drei Sitzungen. Sie sind vielmehr Sinneinheiten, die zur Verdeutlichung meines Vorgehens für diese Darstellungen voneinander getrennt wurden. Nach dem zweiten Schritt fanden vorerst keine Rollenspielaktivitäten mehr statt. Das Herstellen und Spielen des *Ratewaldes* stand im Vordergrund.

Das Spiel nach den Regeln (3. Teil)

Das eigentliche Spiel – der dritte Teil des Rategartens – musste für die Förderung mit *Noel* vereinfacht werden, um noch deutlicher Handlungsstrukturen hervorzuheben. Drei Maßnahmen trugen dazu bei, dass beim Spielprinzip explizit der Fokus auf den formulierten, sprachlichen Förderzielen lag:

(1) Ich verwendete zunächst nur *eine statt zwei Kategorien*. An Stelle von ‚*Tieren*‘ und ‚*Spielzeug*‘ enthielt unser in der Förderung hergestelltes Spiel nur ‚*Tiere*‘. Es ging lediglich um die Kategorisierung eines Gegenstands in ‚*Tier*‘ oder ‚*nicht Tier*‘. Diese Vereinfachung kam in der Kategorisierung (Teil 2) zum Tragen, sowie im dritten Teil des Spiels, bei dem sich die von mir angebotenen Zielfragen: ‚*Ist es ein Tier?*‘ oder ‚*Kann man damit spielen?*‘ auf die einfache, bei jeder Fragerunde sich wiederholende Frage: ‚*Ist es ein Tier?*‘ reduzierte. Mit dieser vereinfachten Struktur sollte *Noel* die Imitation erleichtert werden. Weitere Fragen waren dann nach Wohnort des Tieres, Aussehen des Tieres, Anzahl der Beine oder ähnlichem:

Fragestruktur des Ratewaldes:

1. Frage:	<i>Ist es ein Tier?</i>	
weitere Fragen:	[+] Tier	[–] Tier
	Hat es vier Beine?	Kann man es essen?
	Wohnt es auf dem Baum?	Ist es im See?
	Ist es ein großes/ kleines Tier?	Ist es ganz hart?
	Hat es lange Ohren?	
	Hat das Tier weiches Fell?	

(2) Als *Abbruchkriterium* für das Erfragen des Gegenstandes baute ich eine zusätzliche Regel ein. Sobald ich oder *Noel* den gesuchten Begriff nicht errieten, konnten wir an den Spielpartner die Frage ‚*Was ist das?*‘ stellen. Dieser gab daraufhin die Antwort. Jeder Spieler konnte damit selbst beeinflussen, wann er die Antwort vom Partner haben mochte. Mit dieser Modifikation verfolge ich mehrerer Ziele: Die Bedeutung von Fragen wird hervorgehoben. *Noel* kann lernen, dass er durch die Frage ‚*Was ist das?*‘ beim Interaktionspartner eine Reaktion erreichen kann (die Benennung des Gegenstandes). Des Weiteren konnte ich damit verhindern, dass *Noel* endlos Wörter ohne Strategie abfragt. Ich möchte dies am Beispiel einer Spielsequenz demonstrieren:

Beispiel 1: Abbruchkriterium ‚*Was ist das?*‘

M:	Du darfst anfangen, aber nicht verraten, ich muss wieder raten, was du hast . . .		
N:			
M:	<i>zieht Karte (z.K.)</i>	Hast du es gefunden? Ist es ein Tier?	Ja? Kann das Tier
N:			(nickt)

M: klettern? Ist es ein großes Tier? Hat das Tier lange Ohren? Was ist das?
 N: Ne ne ne

M Ich weiß es nicht. Wenn ich es nicht weiß, dann frag ich ,Was ist das?'
 N: Bambi

(3) Die dritte Maßnahme, durch die das Spielprinzip erheblich vereinfacht werden konnte, ist die *flexible Anordnung der Spielgegenstände* auf dem Spielplan. Im Originalspiel gibt es Kärtchen, die auf einem Plan wieder gefunden werden müssen. Das Gegenstück zu unseren Kärtchen waren Spielzeugtiere und reale Gegenstände (Blätter, Steine etc.). Die Gegenstände sind damit ein Abstraktionsgrad ‚niedriger‘ als die ausschließlich bildhaften Darstellungen im Originalspiel. Außerdem konnten sie jedes Mal neu und flexibel vor Spielbeginn auf dem Spielplan angeordnet werden. Dieses Aufstellen gehörte fest zum Spielritual. Es war somit für Noel transparent nach welchen Gegenständen er fragen konnte. Im Projekt ‚*Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache*‘ von Iris FÜSSENICH (2005 – 2007) fragen Kinder beim Rategarten immer wieder nach Begriffen, die sich überhaupt nicht auf dem Spielplan befanden. Dies konnte mit Noel durch das gemeinsame Aufstellen der Gegenstände vermieden werden.

2.2.2 Bilderbuchbetrachtung

Über die sprachanregenden Möglichkeiten des Bilderbuchformats habe ich bereits berichtet (vgl. Kapitel III 4. 2). An dieser Stelle wird beschrieben, wie das Bilderbuch in der gezielten Förderung mit Noel zum Einsatz kam:

Noel zeigte großes Interesse an Bilderbüchern. Schon zu Beginn der Förderung brachte er Bilderbücher von zu Hause mit, ohne dass ich dies von ihm verlangt hatte. Da es ihm ein Anliegen schien, diese gemeinsam mit mir zu betrachten, nahm ich mir am Ende der ersten Fördersitzungen Zeit, seine Bücher mit ihm anzuschauen. Stolz zeigte er, welche Buchstaben er schon kannte, in einer Art Kinderwörterbuch, in dem zu jedem Buchstabe viele Bilder abgebildet waren. Noel kannte die Buchstaben, die in seinem Namen enthalten waren und hatte große Freude daran, diese im Wörterbuch wieder zu entdecken. Er brachte außerdem ein Bilderbuch über Insekten und ein Buch über Gartentiere mit, zu denen er mir viel erzählen konnte.

Aus diesem Interesse heraus entstand die formatierte Struktur des Bilderbuchlesens, welche wir am Ende jeder Fördersitzung auf dem gemütlichen Sofa im Therapieraum dialogisch gestalteten. Da die Bücher eine Ergänzung zur Erarbeitung des Wortfeldes ‚*der Wald*‘ sein sollten, brachte ich Kinderbücher mit, die den Wald und seine Bewohner zum Gegenstand hat-

ten.³⁶ In diesen Wissensbüchern für Kinder, steht die Handlung der Protagonisten im Hintergrund. Die Sachinformationen über Waldtiere, Bäume und Pflanzen können auf kindgerechte Weise entdeckt werden. Noel fand Gefallen an diesen Büchern, so dass wir sie in mehreren Sitzungen gleich mehrfach betrachteten. Mein (sprachlicher) Fokus lag dabei auf den Bildern und den darin zu entdeckenden Begriffen. Mit Hilfe von Gesprächen über die Begriffe, hergestellten Bezügen, Hinweise auf Details und Zusammenhänge ging es mir darum, das semantische Wissen über Waldbegriffe zu vernetzen (Fuchs 2006, 233), um damit eine Grundlage für unser Ratewaldspiel zu erarbeiten. Dabei konnte ich beobachten, dass Noel nach und nach begann, unsere gemeinsamen Gespräche über die Bilder und Begriffe selbst in die Hand zu nehmen. Er fing an, in die aktive Rolle zu schlüpfen und mir etwas über die Bilder zu erzählen. Dabei wählte er meist die gleichen Äußerungen wie ich dies zuvor getan hatte.

Bislang stand die Handlung der Geschichten im Hintergrund. Einige ‚Versuche‘ der gemeinsamen Rezeption einfacher Bilderbücher haben gezeigt, dass es Noel noch schwer fällt, den Handlungsverläufen einer Geschichte zu folgen. Da ich dies für eine wichtige Kompetenz halte, möchte ich in den kommenden Fördersitzungen durch einfache, sprachliche Muster die Handlungen in geeigneten Bilderbüchern stärker zum Gegenstand der dialogisch-sprachlichen Bilderbuchbetrachtung machen. Dem ‚roten Faden‘ einer Geschichte zu folgen ist nicht nur im Zusammenhang mit einem schulischen Deutschunterricht von Bedeutung, sondern als wichtige Kompetenz zu verstehen. Auf dieser Kompetenzbasis sind Perspektivwechsel, Rollenübernahme, die Herstellung von Spielscripts im Rollenspiel und die Schaffung von kollektiven Handlungsverläufen möglich.

2.3 Resümee bisheriger Fördermaßnahmen mit dem ‚Ratewald‘

Da die Förderung noch nicht abgeschlossen ist, kann ich bislang nur eine Zwischenbilanz ziehen. Gleichwohl sind es gerade die Zwischenschritte, die hervorgehoben werden müssen (Füssenich ⁵2002, 98), da sie zeigen, dass sich Noel in einem Lernprozess befindet und mit Sprache auseinandersetzt. Ich will versuchen, eine Zwischenbilanz über die beiden erwähnten Förderziele zu ziehen und dies an Hand von Transkriptionsbeispielen des Ratewaldspiels der letzten Sitzungen zeigen. Die vollständigen Transkriptionen der letzten beiden Ratewaldspiele sind dem Anhang (B 4-5) zu entnehmen.

Beispiel 1: Imitation und Fragen stellen

M:	Jetzt muss ich (z.K. ³⁷). Was ist das?	Nein	Nein	Nein
N:	Ein Tier?	ein Blätter	ein Hirsch	

³⁶ siehe Literaturangaben.

³⁷ z.K. steht für ‚zieht Karte‘

M: Nein. Du kannst mich fragen, dann sag ich es dir?
N: Ein Kasten (...)

Beispiel 2. Imitation und Fragen stellen

M: Ja, dann darf das Männchen vor . . . (z.K.). Was ist das? Ja Nein
 N: Ein Tier? Ein Fuchs?

M: Nein, es ist kein Hirsch. Ja, es ist ein Hase, das hast du gut geraten
 N: Ein Hirsch? Hase

Die Beispiele zeigen deutlich, wie *Noel* dabei ist, die von mir angebotene Zielfrage ‚*Ist es ein Tier?*‘ zu imitieren. Diese Beispiele entstanden, nachdem wir den Rätewald insgesamt nur dreimal gespielt hatten. Im Vergleich zur ‚Diagnostikversion‘ (vgl. Kapitel IV 2.4) imitiert *Noel* mittlerweile sehr häufig die Frage ‚*Ist es ein Tier?*‘. Die Informationen, die er erhält, kann er oft sprachlich-kognitiv verarbeiten und in bestehende Repräsentationen einordnen. Im Projekt ‚*Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache*‘ gab es immer wieder Kinder des gleichen Alters, die dies nicht konnten. Einige Kinder fragen weiter nach Tieren, auch wenn sie schon erfahren haben, dass der gesuchte Begriff ein Spielzeug ist. *Noel* stellt seine Fragen logisch weiter. Seine Frage ist syntaktisch noch nicht korrekt, wenn auch schon erweitert: In der Diagnostikversion formuliert er die Frage nur durch die Äußerung ‚*Tier?*‘, mittlerweile imitiert er noch den unbestimmten Artikel ‚*ein*‘. Seine Frage lautet ‚*ein Tier?*‘. Höchst interessant ist dabei, dass bei imitierter Erstfrage ‚*ein Tier?*‘ die weiteren Fragen nicht mehr nur Einwortäußerungen sind (*Hase, Fuchs etc.*), sondern dann auch mit dem Artikel versehen werden (*ein Fuchs, ein Hirsch, ein Blätter, ein Kastan*). Das ‚*ein*‘ wird nicht nur imitiert, sondern auch syntaktisch ‚übergeneralisiert‘. Dies interpretiere ich als äußerst eindrucksvolles Indiz dafür, dass *Noel* beginnt, sich sowohl mit der semantischen Strategie der Frage, als auch mit der syntaktischen Bildung von Fragen durch die Imitation auseinanderzusetzen. Ist die Erstfrage nicht ‚*ein Tier?*‘ wird der Artikel auch nicht auf die Anschlussfragen übertragen.

Noels Redeanteile sind im Vergleich zur Diagnostikversion, in der er häufig nur den Kopf schüttelte oder nickte, deutlich höher geworden. Er übernimmt zunehmend die *Regie* für die Spielabläufe. Von dem gleichen Zwischenschritt berichtet auch FÜSSENICH (1990, 63) in ihrer semantischen Förderung mit dem Jungen *Andreas*. In der Diagnostikversion mit *Noel* lässt sich beobachten, dass die Spielregeln und Abläufe ausschließlich von mir geregelt werden. Mit zunehmender Vertrautheit mit der Spielsituation übernahm *Noel* die Initiative und forderte mich auf, wenn ich an der Reihe war (*,du dran'*) oder äußerte, wenn er an der Reihe war.

Beispiel 3: Initiative der Spieregeln

M: Dann bist du Ist das ein Tier? Kann man es essen? Ist es im See?

N:	(z.K.)	Ne	Ne	Ja (zeigt
M:	Es sind die Steine . . .	(z.K.) Was ist das	Ja	Ja
N:	Karte)	du dran	Ein Tier? Fuchs	(freut sich)

An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf das Abbruchkriterium ‚Was ist das?‘ zurückkommen. Ich möchte zeigen, dass meine verfolgten Intentionen nur teilweise Erfolg hatten. Noel ging es darum, möglichst einen Begriff zu erraten. Er freute sich jedes Mal, wenn er einen von mir gezogenen Begriff erriet. Daher hatte er an einem Abbruchkriterium kein Interesse. Er fragte so lange alle Begriffe durch, bis er Erfolg hatte. Gleichzeitig konnte er nicht signalisieren, wenn er etwas nicht wusste. Folglich passierte es, dass wenn er ratlos war, er viele Begriffe mehrfach abfragte. Das nächste Beispiel zeigt, dass ich diese Abbruchregel bei ihm hartnäckig fordern musste. In der Sequenz weise ich Noel explizit darauf hin, die Fragestruktur ‚Was ist das?‘ zu äußern. Auch wenn mein sprachtherapeutisches Verhalten in dieser Situation sicher nicht optimal ist, hatte dies zur Konsequenz, dass Noel die Regel aufgriff, und er sie auch mit seiner eigenen, syntaktischen Struktur umsetzt:

Beispiel 4: Was ist das?

M:	Jetzt muss ich (z.K.) Was ist das?	Nein	Nein	Nein
N:		Ein Tier?	ein Blätter	ein Hirsch eine
M:	Nein. Du kannst mich fragen, dann sag ich es dir?	Nein. Jetzt musst du		
N:	Kastan	Hase		
M:	du fragen Was ist das?	(zeigt Karte)	Die Walnüsse sind es.	
N:	Was . . ist . . das?	Nüsse		

Beispiel 5: I weiß?

M:	. . . (z.K.) Was ist das?	Nein	Nein	Nein
F:	Ein Fuchs	Hirsch	Reh	I weiß (zuckt mit den Achseln)

Die Beispiele verdeutlichen, dass Noel später die (etwas unglücklich) eingeführte Regel übernehmen konnte. Im Beispiel 5 wollte er von mir die Lösung haben. Sein ‚I weiß?‘, das mit einem ratlosen Achselzucken verbunden ist, heißt für ihn so viel wie ‚Ich weiß es nicht, was ist das?‘. Die Äußerung konnte ich schon in anderen Situationen mit dieser Zielstruktur in Verbindung bringen. Auch wenn er also die Regel nicht in die intendierte syntaktische Struktur umsetzen konnte, halte ich dies für einen beachtenswerten Zwischenschritt. Er integriert in sein Spiel die Regel, dass er dem Partner durch eine Frage signalisieren muss, wenn er etwas nicht weiß (oder hier nicht erraten kann).

Die Förderung in diesem Bereich ist noch nicht abgeschlossen. Die Beschreibung der Zwischenschritte machen deutlich, dass sich *Noel* sprachlich weiterentwickelt. Daher wird die semantische Förderung an der bisherigen methodischen und inhaltlichen Arbeit anknüpfen. Im weiteren Verlauf wird unter Umständen das Rollenspiel wieder stärker mit einbezogen. Da *Noel* im Ratewaldspiel Schwierigkeiten hat, einige der Informationen, die er durch das Fragen erhält, zu verstehen beziehungsweise diese umzusetzen, werde ich ihm ein weiteres Hilfsmittel zur Verfügung stellen. Eine Möglichkeit wäre die Einführung eines ‚Hilfebuchs‘, in das *Noel* ‚spicken‘ kann, wenn er gezielt nach einer Information fragen möchte. In diesem Buch werden die Begriffe mit markanten Eigenschaften abgebildet sein (*Anzahl der Tierbeine, Farbe, Form etc.*). Auch die Schrift, an der *Noel* großes Interesse zeigt, soll stärker mit einbezogen werden. Gerade im semantischen Bereich ist dies eine unterstützende Form und kann den Kindern eine zusätzliche Hilfe sein, um Wortformen abzuspeichern (Glück 1998, 29). Ein *gezinktes Memory* mit den Begriffen des Ratewaldspiels könnte erstellt und gespielt werden. In jedem Fall soll auch in weiteren Fördermaßnahmen die bislang geschaffene routinierte Situation des Ratewaldspiels sowie das Bilderbuch lesen beibehalten werden.

3 Ausblick: Weitere Aspekte der Förderung mit dem ‚Ratewald‘ (Phase 2)

Die gezielte Sprachförderung mit *Noel* orientierte sich bislang an semantischen Schwerpunkten und Zielformulierungen. Dazu gehört zum einen die Erarbeitung eines semantischen Feldes ‚Wald‘, die darin eingebettete Herstellung und das Spielen des Regelspiels „Der Rategarten“ (bzw. Ratewald), das Rollenspiel mit Bauernhoftieren (und Walddtieren), die Bilderbuchbetrachtung, in denen der Wald und seine Bewohner vorkommen und zum anderen – auf der methodischen Ebene – die Herstellung gleich bleibender Formatsituationen, die durch die räumliche und zeitliche Strukturierung unterstützt wurden, die Modellierungstechniken, mit denen *Noel*s Fokus direkt auf semantisch (und sprachlich) bedeutsame Inhalte und Strukturen gelenkt wurde, sowie die das Primat der natürlichen, dialogischen Förderung.

Viele der inhaltlichen, methodischen Überlegungen sowie die Zielformulierungen sind auch Bestandteile einer phonologischen sowie grammatischen Förderung. In *Phase 2* der Förderung sollen grammatische und phonologische Aspekte stärker betont werden. Die beiden Förderphasen sind nicht isolierte Einheiten, sondern eng miteinander verflochten. Die Bezeichnung der Einheiten mit *Phasen* habe ich gewählt, um zu verdeutlichen, dass der pragmatisch-semantische Schwerpunkt Vorrang in der Förderung hat. Erst auf der Basis einer semantischen Grundlage finden zu anderen Förderbereichen Überlegungen und Interventionen statt (Dannenbauer ⁵2002, 146). Im Folgenden sollen in einem Ausblick Überlegungen für grammatische sowie phonologische Förderinhalte gemacht werden:

Aspekt der Grammatik

Gerade im Bereich der Grammatik ist es schwierig die bisherigen Fördermaßnahmen mit *Noel* als nicht-grammatisch zu beschreiben und anzunehmen, dass grammatische Fördermaßnahmen keine Berücksichtigung fanden. Schließlich sind viele der Aspekte der hier beschriebenen semantischen Förderung aus Überlegungen zum entwicklungsproximalen Therapieansatz nach DANNENBAUER (⁵2002) entstanden. Dieser formulierte seinen Ansatz für den Bereich der Grammatik. Könnte man daher behaupten, dass die Semantikförderung keine *eigenen* Inhalte und Methoden hat und sich hinter grammatischen und phonologischen Förderaspekten versteckt? Die Antwort der Frage kann nur in der Umformulierung dieser liegen. Kann eine semantische Therapie losgelöst von phonologischen und grammatischen Inhalten stattfinden? Die ausführlichen Überlegungen zur Vernetzung semantischer Fähigkeiten haben gezeigt, dass Semantik immer in einem Kontext zu verstehen ist. DANNENBAUER (⁵2002, 146) beschreibt, dass nur auf der Basis von pragmatischen und semantischen Fähigkeiten weitere sprachliche Formen verankert werden können.

Bei der Auswahl von grammatischen Zielen spielen unter anderem zwei Kriterien eine Rolle: Zum einen wird Sprache zum Zweck der Kommunikation gelernt. Es muss in erster Linie eine Kommunikation mit dem Kind möglich gemacht werden. In der Förderung ist an den Bereichen anzusetzen, die für die Verständlichkeit des Kindes die größten Probleme darstellen (Dannenbauer ⁵2002, 145). Zum anderen werden jene Ziele vorrangig angegangen, an denen das Kind bereits aktiv arbeitet. Dies zeigt es zum Beispiel durch Selbstkorrekturen. Die grammatischen Schwerpunkte, die in der weiteren Arbeit mit *Noel* demnach stärker berücksichtigt werden, sind die Anregung zur Produktion von Mehrwortäußerungen sowie die Produktion von Verben (vor allem Kopulae). Die Begriffe, die in der semantischen Förderung bislang verwendet wurden, sind überwiegend Objektwörter (Substantive). In der weiteren Arbeit sollen andere Wortarten mit einbezogen werden. Gerade für relationale Ausdrücke (Verben, Präpositionen) ist die Integration von semantischen, grammatischen und phonologischen Schwerpunkten ausschlaggebend (Dannenbauer ⁵2002, 146).

Aspekt der Phonologie

Noels semantische und grammatische Schwierigkeiten sind auch in *Phase 2* der Förderung vorrangig. Im phonologischen Bereich ist *Noel* verhältnismäßig wenig auffällig. Gleichwohl lassen sich mit der gleichen methodischen Vorgehensweise auch phonologische Ziele verfolgen. Die Bedeutung von Formatsituationen ist auch in der phonologischen Förderung zentral. Claudia OSBURG (2001, 27) erwähnt in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Regelspielen in der phonologischen Förderung. Auch diese orientiert sich am normalen

Spracherwerbsprozess. Sprachliche Umgebungsbedingungen müssen optimiert werden, damit das Kind sprachliche Regeln ableiten kann, die in der *Zone der nächsten Entwicklung* liegen (Hacker ⁵2002, 45 f). Auf der Grundlage einer genauen Analyse (AVAK-Test) muss individuell nach Spracherwerbskriterien entschieden werden, welche phonologischen Ziele für das Kind – unter Berücksichtigung der Verständlichkeit – relevant sind. Für Noel wäre dies beispielsweise die Vervollständigung des phonologischen Inventars (Erwerb des [X]) oder die allmähliche Überwindung der Alveolarisierung (Vorverlagerung) von [Σ]. Bei der Überwindung phonologischer Prozesse sind einige Aspekte zu beachten, die ausführlich bei Detlef HACKER (⁵2002, 58 ff) nachgelesen werden können.

Sowohl HACKER (ebda, 50 ff) als auch OSBURG (ebda, 27) formulieren Prinzipien der phonologischen Förderung: Es hat sich die Arbeit mit Minimalpaaren bewährt, welche den Bedeutungsunterschied einzelner Phoneme kenntlich machen können, die Schrift als metasprachliches Hilfsmittel hat eine unterstützende Funktion zur Erkennung von Phonemen und schließlich bietet sich ein gehäuftes Angebot der Zielphoneme auf Wortebene an, die mit den Techniken des Modellierens präsentiert werden. In der gezielten Förderung mit Noel hätte dies zur Folge, dass in das Rategartenspiel Minimalpaare integriert werden könnten. Der Wald kann dabei beibehalten werden. Ein Kategorisierungsmerkmal wäre dann Objekte, die in den Wald gehören und Objekte, die *nicht* in den Wald gehören.

Sowohl für grammatische und phonologische als auch für semantische Aspekte in der gezielten Sprachförderung mit Noel ist zu berücksichtigen, dass der Verlauf der Förderung ständig kontrolliert und revidiert werden muss. Ich begleitete Noel in einem gemeinsamen Lebensabschnitt. Wir lernten *beide* von Sitzung zu Sitzung dazu. Die Zielformulierungen sowie das inhaltlich-methodische Vorgehen muss daher ständig neu reflektiert und hinterfragt werden (Dannenbauer ⁵2002, 159).

„Als Therapeut muss ich mir unter anderem ständig ein genaues Bild darüber verschaffen, was sich im kindlichen Sprachsystem ereignet, welcher Grad der Verfügbarkeit bei einer Struktur erreicht wurde, welche neuen Erwerbstendenzen sich abzeichnen oder welche möglichen Hindernisse bestimmte Fortschritte hemmen. (...) Schließlich ist das kindliche Sprachsystem kein statisches Gebilde, sondern weist zu jedem Zeitpunkt Merkmale der Bewegung auf ...“ (Dannenbauer ⁵2002, 159).

Resümee

Mein abschließendes Resümee möchte ich in zwei Teile gliedern. Im ersten Teil gebe ich eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte der vorliegenden Arbeit. Im zweiten Teil werde ich ein Resümee über die gezielte Förderung mit *Noel* ziehen, um die Möglichkeiten und Grenzen des Rategartens für Diagnostik sowie Förderung kritisch zu reflektieren.

Zusammenfassung

Im ersten Teil der Arbeit stellte ich *Noel* vor. Ich beschrieb was *Noel* kann, womit er noch Schwierigkeiten hat und was er als nächstes lernen muss. Es ergaben sich daraus erste Hinweise auf die gezielte Förderung: *Noel* hat vor allem Schwierigkeiten im semantischen Bereich. Ich betonte die Notwendigkeit einer gleich bleibenden Förderstruktur im Sinne eines Formats (Bruner 1987), sowie die Inszenierung der Fördersituation (Dannenbauer ⁵2002) und die Orientierung an einem Thema, das *Noel* interessiert (Tier, Waldtiere).

Im zweiten Teil der Arbeit wurden allgemeine Aspekte des semantischen Erwerbs beschrieben. Der Bedeutungserwerb ist ein komplexer und vielschichtiger Prozess. Ich beschrieb Einordnungsversuche für verschiedene theoretische Modellvorstellungen zum Bedeutungserwerb, wodurch schon an dieser Stelle deutlich wurde, dass sich der Erwerb semantischer Fähigkeiten nicht auf *ein* Modell oder *eine* theoretische Vorstellung reduzieren lässt. Es ist vielmehr sinnvoll, verschiedene Komponenten gemeinsam zu arrangieren, damit ein umfassendes Bild der *Meilensteine des Bedeutungserwerbs* möglich wird. Den Erwerb von Wortbedeutungen ergänzte ich um die Sichtweise einer Vorstellung sich entwickelnder Begriffe, da diese Sicht die Entwicklung semantischer Fähigkeiten bereichert. Schließlich hob ich die Bedeutung der *Vernetzung* hervor, da mit dieser Vorstellung gegenwärtig die anschaulichste Vorstellung der komplexen semantischen Entwicklung entsteht. Neben Vernetzungen auf der Bedeutungsebene haben Vernetzungen auf der morphologischen Ebene eine wichtige Funktion zur Organisation und Repräsentation der mentalen Wortfelder. Gleichzeitig machte ich deutlich, dass eine Vernetzung semantischer Fähigkeiten auch zu anderen sprachlichen Bereichen gegeben ist. Die *Vernetzung zu nichtsprachlichen Bereichen* sprach ich dabei nicht explizit an. Diese ist bereits durch die Darstellung der Meilensteile des Bedeutungserwerbs deutlich geworden. Gerade in der präverbalen Phase sind es die nichtsprachlichen Fähigkeiten (Zeigen, Mimik, Blickkontakt etc.) die den semantischen Erwerb von Wortbedeutungen entscheidend vorantreiben: Kinder erkennen, dass Objekte auch außerhalb der Wahrnehmung existieren (Objektpermanenz). Sie erregen die Aufmerksamkeit der Bezugsperson und verweisen auf Gegenstände (Referenzbezug) und sind in der Lage, den triangulären Blickkontakt herzustellen, der für die weitere Bedeutungsentwicklung wichtig ist. Im letzten Kapitel dieses Teils der Arbeit ging ich auf die semantischen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder ein,

da dies auch im Zusammenhang mit *Noel* relevant war. Ich erwähnte, dass die Meilensteine der Bedeutungsentwicklung bei zweisprachigen Kindern die gleichen, wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern sind.

Im dritten Teil der Arbeit thematisierte ich die gezielte Sprachförderung semantischer Fähigkeiten. Dabei beschrieb ich zunächst einige Kernsymptome semantischer Schwierigkeiten. Im Weiteren befasste ich mich mit der Diagnostik, welche die Grundlage der gezielten Förderung semantischer Fähigkeiten ist. Statt dem Einsatz von Wortschatztests ist die Erfassung semantischer Fähigkeiten mit qualitativen, deskriptiven Methoden sinnvoller. Neben dem Beobachtungsbogen nach FÜSSENICH werden die semantischen Fähigkeiten in einer Spielsituation erhoben. Dazu schlug ich den Rategarten vor. Zwei Fragestellungen der Diagnostik semantischer Fähigkeiten hob ich besonders hervor:

- *Gehen Kinder kreativ mit Sprache um?*
- *Sind ihre semantischen Fähigkeiten adäquat vernetzt?*

Mit den vorgestellten Methoden sowie den Fragestellungen ergibt sich ein differenziertes Bild der semantischen Fähigkeiten von Kindern im Elementarbereich. In diesem Kapitel sprach ich die Diagnostik im Kontext der Zweisprachigkeit an und befasste mich ausführlich mit der Frage, ob zweisprachige Kinder eine spezielle Diagnostik mit speziellen Verfahren benötigen. Da ich für diese Arbeit davon ausging, dass Diagnostik als Grundlage einer gezielten Förderung eingesetzt wird, kam ich zum dem Schluss, dass die semantischen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder zu diesem Zwecke oft mit den gleichen Methoden sowie Fragestellungen erfasst werden können wie bei einsprachigen Kindern. Des Weiteren erläuterte ich, was ich unter einer gezielten Sprachförderung im Elementarbereich verstehe: Der *inszenierte Spracherwerb* (Füssenich ⁵2002) nach den Prinzipien der *entwicklungsproximalen Sprachtherapie* (Dannenbauer ⁵2002) war die Grundlage des von mir vorgestellten therapeutischen Handelns in der Sprachförderung mit ein- und zweisprachigen Kindern. Beides wurde ausführlich vorgestellt bevor ich auf zwei wichtige Aspekte der Förderung mit zweisprachigen Kindern einging: *Sprache anregen, Kinder und Kulturen wertschätzen*. Im letzten Kapitel dieses Teils erläuterte ich einige Inhalte der gezielten Sprachförderung: In *formatierten Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit* (Bruner 1987; Tomasello 2006) finden alle sprachtherapeutischen Interventionen statt. Das *Bilderbuch lesen* (Bruner 1987) und das Format *Spielen* (Bürki 2000) haben eine wichtige Funktion bei der gezielten Förderung im Elementarbereich.

Im vierten Teil der Arbeit widmete ich mich ausführlich dem Rategarten als diagnostisches Instrument. Dieser kam im Projekt ‚Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache‘ (Füssenich 2005 – 2007) zum Einsatz. In Anlehnung an die theoretische Literatur begründete ich unter Bezugnahme auf die Dreiteilung des Spiels die einzelnen Fähigkeiten, welche

beim Rategarten erfasst werden: Im ersten Teil des Spiels ist dies das Benennen, das für BRUNER (1987) ein wesentlicher Aspekt des Herstellens von Referenzbezügen ist. Im zweiten Teil des Spiels steht die Kategorisierung im Vordergrund. Für ROTHWEILER (2001) ist die Bildung von mentalen Kategorien identisch mit der Begriffsbildung. LURIJA (²1986) erkennt, dass Worte, die einer Kategorie zugeordnet werden können, schneller aus dem Gedächtnis abgerufen werden. In Anlehnung an die Studie von JACQUES & ZELAZO (2005) konnte ich zeigen, dass die Kategorisierung ein sprachlich-kognitiver Akt ist, der kognitive Flexibilität erfordert. Der dritte Teil des Rategartens gibt Auskunft darüber, ob Kinder Fragen stellen können (Erweiterung des Wortschatzes), ob sie sich an den Äußerungen der Erwachsenen orientieren (Imitation) und welche Vernetzungen im mentalen Lexikon sie ziehen können. Gleichzeitig habe ich an dieser Stelle die Bedeutung von mentalen Repräsentationen einer *Theory of Mind* erwähnt (Astington 2005, Tomasello 2005, Andresen 2005). Die Fähigkeit andere als geistige Akteure zu sehen, die eigene Überzeugungen haben (Tomasello 2006), war bereits bei der Beschreibung der Spielentwicklung von Bedeutung. BÜRKI (1997) und ANDRESEN (2002a; 2002b) sprechen in diesem Zusammenhang von Dezentrierung, Dekontextualisierung und Perspektivenwechsel. Viele Kinder mit SSES haben Schwierigkeiten darin, sich von ihrer eigenen Perspektive zu distanzieren. MUßMANN (2005) sieht einen Zusammenhang in der Verzögerung der *ToM*-Entwicklung und der Sprachentwicklung. Im Spiel sind Kinder meist nicht dazu in der Lage, ihr Spielscript zu kollektivieren – also anderen Ihre Absichten mitzuteilen (Bürki 1997). Auch bei Regelspielen (wie dem Rategarten) ist es wichtig, die eigene Ansicht von der des Spielpartners zu unterscheiden.

Der letzte Teil der Arbeit beschrieb ausführlich die gezielte Sprachförderung mit Noel. Dabei wurde zunächst Noel, sein Sozial- und Spielverhalten vorgestellt. Später erläuterte ich seine sprachlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten auf allen linguistischen Ebenen. Ich griff erneut die sieben Folgerungen aus dem ersten Teil der Arbeit auf und verdeutlichte, wie diese in die individuelle Förderstruktur mündeten. Im Anschluss daran skizzierte ich die gezielte Förderung, deren Hauptschwerpunkt die Herstellung des individuellen Rategartenspiels (*Rateward*) war. Ich konnte zeigen, dass Noel an seiner Sprache arbeitet, in dem ich erste Zwischenschritte hervorhob. Schließlich gab ich einen Ausblick auf die weitere Arbeit mit Noel.

Resümee der Förderung mit dem Rateward

Der Rategarten erweist sich als sehr geeignetes Instrument zur Einschätzung der semantischen Fähigkeiten von Kindern im Elementaralter und darüber hinaus. Vielfältige Kompetenzen, die direkt oder indirekt im Zusammenhang mit der Entwicklung semantischer Fähigkeiten stehen, können dabei beobachtet werden. Dies konnte ich ausführlich im vierten Teil der Arbeit zeigen. Da die Bedeutungs- und Begriffsentwicklung sehr komplex ist, empfiehlt sich

ein kreativer Umgang mit dem Rategarten (vgl. Kapitel II). Es geht nicht darum, ob und wie viele Begriffe die Kinder im Verlauf des Spiels erraten. Vielmehr stehen der qualitative Umgang der Kinder mit Fragen, der vernetzte Umgang mit Informationen zu einzelnen Begriffen, sowie der kommunikative Umgang mit dem Spielpartner im Blickfeld der Beobachtung. Da im Rategarten qualitative Aussagen über semantische Fähigkeiten der Kinder gemacht werden, ist es ratsam, mit einem weiteren Beobachtungsverfahren, das die Semantik in den Blick nimmt (z.B. Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH), Aussagen über die semantischen Fähigkeiten in Alltagssituationen zu gewinnen.

Da der Rategarten (oder vielmehr das Spielprinzip) gleichzeitig auch in der gezielten Förderung zum Einsatz kommt, ist der Rategarten kein schlichtes Diagnostikinstrument. Vielmehr lassen sich aus den Beobachtungen direkt Förderziele ableiten und umsetzen. Bei *Noel* waren dies die Förderziele ‚Fragen stellen‘ und ‚Imitation‘. Beides kann im Rategarten beobachtet werden und ist für den semantischen Erwerb von grundlegender Bedeutung. Leider beinhaltet der Rategarten einige Begriffe, die gegenwärtig nicht mehr aus dem Begriffsalltag von Kindern sind (Segelschiff, Windrädchen, Leiterkarren etc.). Aus diesem Grund ist eine Wortschatzerweiterung mit dem *Ravensburger* Originalspiel schwierig. Dieses ‚Problem‘ habe ich behoben, in dem ich mit *Noel* einen eigenen Rategarten herstellte. Dies hat zwei entscheidende Vorteile: Zum einen kann ein semantisches Feld gewählt werden, das den Interessen des Kindes entspricht und zum anderen wird das Kind schon während der Herstellung mit den Begriffen sehr vertraut. Dies wirkt sich förderlich für das spätere Spiel aus. Die Spielherstellung ist zwar mit einem gewissen Aufwand für den Therapeuten verbunden, diese hält sich jedoch in Grenzen, da die Herstellung in den einzelnen Fördersitzungen erfolgt und schon Teil der routinierten Struktur werden kann.

Nicht alle Förderintensionen haben direkte Wirkung auf die Kinder. Dies wurde auch in der Förderung mit *Noel* deutlich. Persönlich habe ich (wieder einmal) gelernt, dass *Kinder Zeit brauchen*. Die biologische ‚Entwicklungsuhr‘ jedes Menschen tickt anders. An vielen Stellen der gezielten Förderung mit *Noel* hätte ich mir mehr ‚sichtbare‘ Fortschritte gewünscht. In der Reflexion meiner Förderung stelle ich gleichwohl fest, dass *Noel* durchaus Fortschritte machte (vgl. Kapitel V 2.3). Diese Fortschritte sind zu würdigen. Kinder wie *Noel* brauchen Zeit und vor allem Akzeptanz dafür, dass sie diese Zeit brauchen. DANNENBAUER (⁵2002) spricht von ‚*minimaler Druckanwendung*‘ – dies halte ich für das edelste und zugleich schwierigste aller Förderprinzipien.

Literatur

- ANDRESEN, Helga (2002a): Interaktion Sprache & Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- ANDRESEN, Helga (2002b): Spiele, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, S. 39 – 46.
- ANDRESEN, Helga (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Donauwörth: Klett-Cotta Verlag.
- ANDRESEN, Helga (2006): Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 27 – 40.
- ANDRESEN, Helga & Lang, Barbara (2006): Entstehung von Sprachbewusstheit im Kontext von interaktiven Spielen zwischen Vorschulkindern. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 117 – 129.
- ASTINGTON, Janet W. (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München.
- ASTINGTON, Janet, W. & BAIRD, Jodie A. (2005): Introduction: Why language matters. In: ASTINGTON, Janet, W. & BAIRD, Jodie A.: Why language matters for theory of mind. New York, S. 3 – 25.
- BAUER, Simone & ENDRES, Rosemarie (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. In: Die Sprachheilarbeit 44, 6, S. 318 – 328.
- BRUNER, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Stuttgart, Toronto.
- BUBER, Kristina (1999): Ein empirischer Beitrag zum Lauterwerb und Lautbestand bei zweisprachig französisch-deutsch aufwachsenden Kindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Halle, Saale.

- BÜRKI, Dominique (1997): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter – Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Stuttgart, S. 11 – 48.
- BÜRKI, Dominique (2000): Einfach nur Spielen? Symbolspiele in der Therapie. In: ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. Bern, Stuttgart, Wien, S. 23 – 32.
- CÁRDENAS, Barbara & INGLISA, Patrizia (2006): Diagnostik und Therapie bei Mehrsprachigkeit anders angelegt? Anforderungen und Möglichkeiten in der multilingualen Arbeit. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 196 – 206.
- CLAHSEN, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Düsseldorf.
- CLARK, Eve (1985): Konventionalität und Kontrast beim Erwerb des Wortschatzes. In: SEILER, T. & WANNENMACHER, W. (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 45 – 65.
- DANNENBAUER, Michael (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsstörungen bei Kindern. In: Die Sprachheilarbeit, 1, S. 4 – 21.
- DANNENBAUER, Michael (2002): Grammatik. In: BAUMGARTNER, Stephan/ FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 105 – 161.
- EISENBERG Peter & LINKE, Angelika (1996): Wörter. In: Praxis Deutsch. Heft 139, S. 20 – 30.
- ENGELHARD, Rudolf (1961): Tagebuch eines Lehrers. Essen.
- FUCHS, Andrea (2003): Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 11, 4, S. 273 – 285.

- FUCHS, Andrea (2006): Möglichkeiten der Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen am Beispiel der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In: BÄHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 227 – 237.
- FÜSSENICH, Iris (1987): Zur Diagnose und Therapie semantischer Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg, S.113 – 124.
- FÜSSENICH, Iris (1990): "Ich weiß nicht, was soll es bedeuten!" – Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 2, S.56 – 63.
- FÜSSENICH, Iris (1995): Ist Sprachtherapie in der Frühförderung sinnvoll? In: Pädagogische Impulse, 3, S. 211 – 214; Pädagogische Impulse, 4, S. S. 269 – 273.
- FÜSSENICH, Iris (2002): Semantik. In: BAUMGARTNER, Stephan/ FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 63 – 103.
- FÜSSENICH, Iris (2003a): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. In: LEONHARDT, Annette/ WEMBER, Franz B. (Hgg.): Grundlagen der Sonderpädagogik, Weinheim, S.421 – 441.
- FÜSSENICH, Iris (2003b): Moderation des Schwerpunkts „Diagnostik und dann?“ Grundschule, 35,5, S. 8 – 9.
- FÜSSENICH, Iris & GEISEL, Carolin (2006): Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache, <http://www.ph-ludwigsburg.de/813.html>, 25.09.2006.
- FÜSSENICH, Iris & HEIDTMANN, Hildegard (1984): Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. In: Sonderpädagogik, 2, S.49 – 62.
- FÜSSENICH, Iris & HEIDTMANN, Hildegard (1996): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: WAGNER, K.R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen, S. 102 – 122.

- FÜSSENICH, Iris & LÖFFLER, Cordula (2005): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München.
- GLÜCK, Christian (1998): Kindliche Wortfindungsstörungen: ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
- HACKER, Detlef & WILGERMEIN, H. (1999): AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München, Basel.
- HACKER, Detlef (2002): Phonologie. In: BAUMGARTNER, Stephan & FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 13 – 61.
- HEIDTMANN, Hildegard (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. 2. Aufl. Berlin.
- HILLERT, Dieter (1987): Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen: neuro- und psycholinguistische Überlegungen. Tübingen.
- JACQUES, Sophie & ZELAZO, Philip D. (2005) : Language and the Development of cognitive flexibility. Implication for theory of mind. In: ASTINGTON, Janet, W. & BAIRD, Jodie A.: Why language matters for theory of mind. New York, S. 144 – 162.
- JAMPERT, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen.
- JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau.
- JEUK, Stefan (2006a): Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Didaktik Deutsch – Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 12, 20, S. 52 – 69.

- JEUK, Stefan (2006b): Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen an Förderschulen. In: Sonderpädagogische Förderung, 51, 4, S. 342 – 356.
- KAUSCHKE, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: MEIBAUER, Jörg & ROTHWEILER, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen.
- KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Sylvie (1998): Zweisprachige Kindererziehung. 10. Aufl. Tübingen.
- KLANN-DELIUS, Giesela (1999): Spracherwerb. Stuttgart.
- KLICPERA, Christian & INNERHOFER, Paul (2002): Die Welt des frühkindlichen Autismus. 3. Aufl. München.
- KOLONKO, Beate (1998): „Wie heißt das noch mal?“ In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 6, 4, S. 252 – 263.
- KOLONKO, Beate (2001): Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. 2. Aufl. Herbolzheim.
- LEIST, Anja (2003) : Sprachförderung im Elementarbereich. In: BREDEL, U., GÜNTHER, H., KLOTZ, P., OSSNER, J. & SIEBER, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2, Paderborn, S. 673 – 683.
- LEIST-VILLIS, Anja (2006): Zweisprachige Entwicklung und Erziehung in gemischtsprachigen Familien. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 163 – 167.
- LENGYEL, Drorit (2002): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertendiagnostik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen NRW. Düsseldorf.

- LENGYEL, Drorit (2006): Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit – Bedeutung lebensweltlicher und emotionaler Faktoren. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 187 – 195.
- LINKE, Angelika; u.a. (1996): Studienbuch Linguistik. Tübingen.
- LURIJA, Alexander R. (1986): Sprache und Bewusstheit. 2. durchgearbeitete Aufl. Köln 1986.
- MATHIEU, Susanne (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: ZOLLINGER, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter – Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Stuttgart, S. 83 – 137.
- MEIBAUER, Jörg & ROTHWEILER, Monika (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: MEIBAUER, Jörg & ROTHWEILER, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim und Basel.
- MUßMANN, Jörg (2005) : Die ‚Theory of mind‘ (ToM). Als psychologische Kategorie sprachheilpädagogischer Diagnostik und Therapie. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 13, 3, S. 180 – 186.
- NEUMANN, Manfred E.; Schraffenberger, Wille (1995): Wir Menschenkinder. Stuttgart: Quell Verlag.
- OERTER, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Durchgesichtete Neuausgabe, Weinheim, Basel.
- OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- OSBURG, Claudia (2001): Spielmaterialien zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Praxis Grundschule, 24, 3, S. 26 – 33.

- PAPROTTÈ, W. (1985): Linguistische Aspekte der Begriffsentwicklung. In: Seiler, T. & Wannenmacher, W. (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 75 – 101.
- PARADIS, Johanne; CRAGO, Martha; GENESEE, Fred; RICE, Mabel (2003): French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? In: Journal of speech, Language, and Hearing Research 46, S. 113 – 127.
- PRENGEL, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RIEHMANN, Stephanie (2006): Emotionale und (schrift-)sprachliche Förderung mit Bilderbüchern. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 168 – 169.
- ROTHWEILER, Monika (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg.
- ROTHWEILER, Monika (2006): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und kindlicher Zweitspracherwerb. In: BAHR, Reiner & IVEN, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein, S. 154 – 163.
- SARIMSKI, Klaus (1984): Sprachverständnis und kognitive Entwicklung bei entwicklungsverzögerten Kleinkindern. In: Die Sprachheilarbeit, 29, S. 29 – 33.
- SZAGUN, Gisela (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München, Wien, Baltimore.
- SZAGUN, Giesela (1994): Psychologische Perspektiven zum Bedeutungserwerb. In: Internationale Frostig-Gesellschaft (Hrsg.): Integration der Wahrnehmung durch Sprache. Dortmund, S. 28 – 43.

- SZAGUN, Gisela (2000): Sprachentwicklung beim Kind. Unveränderter Nachdruck, der 6., vollständig überarbeiteten Aufl., Weinheim, Basel, Berlin.
- TOMASELLO, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Erste Auflage der deutschen Ausgabe von 2002. Frankfurt am Main.
- ULICH, Michaela (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung & Praxis. Freiburg, S. 106 – 124.
- ULICH, Michaela; OBERHUEMER, Pamela; SOLTENDIECK, Monika (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel.
- VOLLMERT, Johannes (1999): Grundkurs Sprachwissenschaft. München.
- WANNENMACHER, W. & Seiler, T. (1985): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung: Theoretische, methodische und inhaltliche Fragestellung. In: SEILER, T. & WANNENMACHER, W. (Hrsg): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Berlin, S. 3 – 41.
- WYGOTSKI, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Übersetzung nach dem Original von 1934. Weinheim, Basel.
- ZIMMER, Dieter E. (2004): Die Sprache im Modernisierungsfiber. 4. Aufl., Reinbeck.
- ZOLLINGER, Barbara (1994): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 4. unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien.

Verwendete Bilderbücher in der gezielten Förderung:

- Mini Lesemaus: Im Wald. Band 19. Hamburg 2006: Carlsen Verlag.
- Wieso? Weshalb? Warum? junior: Der Wald. Ravensburg 2004: Ravensburger Buchverlag.
- Neugebauer, Charise: Das schönste Weihnachtsgeschenk. Zürich, Hamburg und Salzburg 1999: Michael Neugebauer Verlag.

Anhangverzeichnis**A Projekt ‚Förderung von Schulfähigkeiten und (Schrift-)Sprache‘**

<i>Aufgabenbeschreibung vom Forschungsprojekt.....</i>	<i>A 1</i>
<i>Protokollbögen der Aufgaben (Oktober) Noel.....</i>	<i>A 3</i>
<i>Förderhinweise Noel.....</i>	<i>A 8</i>

B Transkriptionen

<i>Rategarten Diagnostikversion.....</i>	<i>B 1</i>
<i>Ratewald (14.12.2006).....</i>	<i>B 4</i>
<i>Ratewald (21.12.2006).....</i>	<i>B 5</i>

C Beobachtungsbogen Rategarten

<i>Diagnostikversion mit Noel.....</i>	<i>C 1</i>
<i>Überarbeiteter Beobachtungsbogen.....</i>	<i>C 2</i>

D Ausgefüllter Beobachtungsbogen Semantik nach FÜSSENICH..... D 1**E Spielbeobachtungsbogen..... E 1****F Analyse grammatischer Fähigkeiten FÜSSENICH.....F 1****G AVAK- Test Hacker..... G 1****H Bilder**

<i>In der Förderung hergestellter Ratewald.....</i>	<i>H 1</i>
<i>„Der Rategarten“ von Ravensburger.....</i>	<i>H 3</i>

Aufgabenbeschreibung des Forschungsprojekts ‚Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprach‘ (Füssenich 2005 – 2007)

Erhebung Oktober

Wahrnehmung von Schrift

Kinder entdecken in ihrer Umwelt auf vielfältige Weise Schrift. Um herauszufinden, ob Kinder Schrift in ihrem Alltag wahrnehmen, wird den Kindern ein Blatt mit *Emblemen* vorgelegt (*Mercedeszeichen, Langneseschild, Postschild, RTL, McDonalds etc.*). Die Kinder werden angeregt frei zu erzählen, ob und wo sie die Zeichen schon einmal gesehen haben. Eine weitere Aufgabe dieser Kategorie ist die das *gezinkte Memory*. Auf der Rückseite eines Memoryspiels ist jeweils die Bezeichnung des Wortes abgedruckt. In der normalen Spielsituation kann beobachtet werden, ob das Kind – das nicht auf die Schrift hingewiesen wurde – diese bemerkt und sich daran orientiert. Die Begriffe sind dabei nach unterschiedlichen Schriftbildkriterien ausgewählt: lange Wörter, kurze Wörter sowie Wörter, die sich nur in einem Buchstaben unterscheiden (MOND – MUND) sind enthalten.

Kenntnisse von Begriffen

Kinder müssen lernen, über Sprache zu sprechen. Dies impliziert die Kenntnis über Begriffe wie ‚*schreiben*‘, ‚*lesen*‘, ‚*Buchstabe*‘, ‚*Wort*‘ etc. In der Aufgabe ‚*Tätigkeiten benennen*‘ wird mit den Kindern ein Bilderbuch betrachtet. In diesem führen Kinder bestimmte Tätigkeiten aus: *lesen, rechnen, spielen, schreiben, schlafen, essen, malen*. Die Kinder werden angeregt, etwas über die Bilder zu erzählen. Das *leere Blatt* ist eine weitere Aufgabe, bei der herausgefunden werden kann, was Kinder über ‚*Schreiben*‘ wissen. Die Kinder werden aufgefordert, ein Blatt mit ihrem Namen zu versehen. Auf das Blatt, das den Charakter eines Briefs erhält, dürfen die Kinder Weiteres schreiben oder malen. Der erhaltene Brief, den die Kinder in einen Briefkasten werfen dürfen, wird nach folgenden Kriterien ausgewertet: Hat das Kind eigenes oder auswendig gelerntes geschrieben? Hat es einzelne Buchstaben oder Wörter geschrieben? Hat es in Kritzelschrift geschrieben und damit schon verstanden, dass mit Schrift etwas ausgedrückt werden kann, oder hat es nur gemalt?

Einsicht in den Aufbau von Schrift

Kinder müssen lernen, von der Bedeutung von Wörtern abzusehen, und sich auf die Form einlassen. Für spätere Schriftkenntnisse ist dies fundamental. Die Worte ‚*Stange*‘ und ‚*Rohr*‘ sind semantisch ähnlich, ihre Schriftbild unterscheidet sich jedoch erheblich (Füssenich & Löffler 2005, 33). In der Aufgabe *Reime erkennen* werden den Kindern drei Karten präsentiert. Zwei der Worte auf den Karten reimen sich, zwei andere sind semantisch ähnlich (*Nase – Hase – Auge*). Das Kind wird aufgefordert das jeweilige Reimpaar zu finden und

sich vom semantischen ‚Ablenker‘ nicht beeinflussen zu lassen. Die zweite Aufgabe dieser Kategorie ist das *Silben segmentieren*. Um beim Lesen und Schreiben ein Wort zu erarbeitet ist es notwendig, diese in Silben zu zergliedern (ebda). Den Kindern werden Worte präsentiert, die es segmentieren soll. Besonders schwierig sind dabei die einsilbigen Worte.

Erhebung Februar

Im Februar kommt neben dem Regelspiel „Der Rategarten“ (Aufgabe zur Überprüfung der Vernetzung semantischer Fähigkeiten), eine Aufgabe aus dem Bereich Literacy/ Umgang mit Büchern, Umgang mit Schrift/ Schreiben zum Einsatz. Gemeinsam betrachtet der Erwachsene mit dem Kind das Bilderbuch ‚Mein Geburtstag‘¹. Der Umgang mit dem Buch wird nach verschiedenen Kriterien bewertet (kennt das Kind die Leserichtung, kennt es einzelne Buchstaben, kann es sich auf den Inhalt des Buches einlasse, etc.). Im Anschluss an die Buchbetrachtung wird das Kind aufgefordert aufzuschreiben, was es sich zum Geburtstag wünscht. Der *Wunschzettel* kann auch von Kind diktiert und vom Erwachsenen notiert werden.

Erhebung Juli

Im Juli werden die vollständigen Aufgaben der *Eingangsdagnostik* nach FÜSSENICH & LÖFFLER (2005) eingesetzt. Darin sind ausgenommen der Aufgabe *Tätigkeiten benennen* alle Aufgaben der Oktobererhebung enthalten. Zusätzlich gibt es eine weitere Aufgabe zu den Kenntnissen von Begriffen: Beim *Zeichen kategorisieren* haben die Kinder die Aufgabe, Karten, auf denen Zahlen, einzelne Buchstaben oder ganze Wörter stehen, nach diesen drei Kategorien zu sortieren.

¹ FÜSSENICH & Carolin GEISEL planen hierzu 2007 eine Veröffentlichung.

Projekt: „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Frühförderung“ Prof. in Dr. Iris Füssenich/ Otilie Merkel-Wörner
PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen Stand: 05.10.2006

Beobachtungsaufgaben für Kinder im Jahr vor der Einschulung

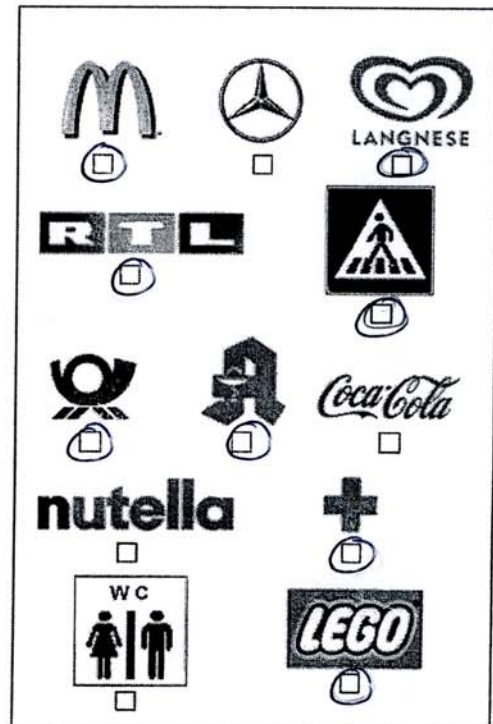
Name des Kindes:	_____	Code:	<u>Noel</u>
Geburtstag:	<u>25.01.2001</u>	Alter (J;M):	<u>5;9</u>
Daten:	<u>17.10. / 19.10.06</u>		
Erst-/Zweitsprache:	<u>französisch deutsch</u>		
Einrichtung:	<u>S-Kiga</u>	Leiterin der Gruppe:	<u>.....</u>
Durchgeführt von:	<u>Mathias Maut</u>		

Embleme lesen

Anzahl der Richtigen

0

McDonald's	<input type="checkbox"/>	<u>3</u>
Mercedes	<input type="checkbox"/>	_____
Langnese	<input type="checkbox"/>	_____
RTL	<input type="checkbox"/>	<u>"acht" zu R</u>
Verkehrszeichen	<input type="checkbox"/>	_____
Post	<input type="checkbox"/>	<u>ein "A"</u>
Apotheke	<input type="checkbox"/>	_____
Coca-Cola	<input type="checkbox"/>	_____
Nutella	<input type="checkbox"/>	_____
Rotes Kreuz	<input type="checkbox"/>	_____
WC	<input type="checkbox"/>	_____
LEGO	<input type="checkbox"/>	<u>fängt an zu zählen</u> <u>Was sind Lego? "Spiele"</u> abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren



Platz für Beobachtungen während der Durchführung:

- es hat sich die Embleme noch nicht angeschaut als er gleich sagt ≈ "Ich kenn nix"
- es kann nicht über alle Embleme ausführlich gesprochen werden - N. scheint sie nicht zu kennen und schiebt das Blatt immer wieder von sich, daher breche ich vorher ab.

Projekt: „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Frühförderung“ Prof in Dr. Iris Füssenich/ Ottilie Merkel-Wörner
PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen Stand: 05.10.2006

Silbensegmentierung

Übungssitem: Ba-na-ne „Banane“

Anzahl der Richtigen 5

Lam-pe

Hund

„Hund“ Ersetzungen des Kindes bitte notieren

To-ma-te	<input type="checkbox"/> To - mat
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/> A - to
Pin-sel	<input type="checkbox"/> Pins
Bus	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Re-gen-bo-gen	<input type="checkbox"/> fantasie Reg - bo
<input checked="" type="checkbox"/> Po-li-zei-au-to	<input type="checkbox"/> Po - sei Po - sei - to
<input checked="" type="checkbox"/> A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>
Haus	<input checked="" type="checkbox"/>
Scho-ko-la-de	<input type="checkbox"/> so - ko - la
<input checked="" type="checkbox"/> Pa-pa-gei	<input checked="" type="checkbox"/>

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch ☒ markieren)

Einordnung:

Kind kann alle Bilder richtig benennen	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein	Anzahl: 4
einsilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert	
zweisilbige Wörter	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert	
dreisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert	
viersilbige Wörter	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert	
fünfsilbiges Wort	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert	

Tätigkeiten benennen

Anzahl der Richtigen: 3

malen	<input checked="" type="checkbox"/>	Benennungen: malen
schreiben	<input type="checkbox"/>	malen
essen	<input checked="" type="checkbox"/>	essen
spielen/ bauen	<input checked="" type="checkbox"/>	spielen
rechnen	<input type="checkbox"/>	malen
lesen	<input type="checkbox"/>	Buch anschauen
schlafen	<input type="checkbox"/>	Bett

Einordnung:

Kind kennt „schreiben“	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input checked="" type="checkbox"/>
Kind kennt „lesen“	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input checked="" type="checkbox"/>
Kind kann alle Bilder richtig benennen	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input checked="" type="checkbox"/> Anzahl: 4

Projekt: „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Frühförderung“ Prof. in Dr. Iris Füssenich/ Otilie Merkel-Wörner
PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen Stand: 05.10.2006

Reime erkennenÜbungsitem: ~~Nase~~ – Hase – Auge

Anzahl der Richtigen

1

~~Dose~~ – Mantel/Jacke – Hose

Ersetzungen des Kindes bitte notieren:

Haus – Maus – Bär

☒Semantisch~~Füße~~ – Kopf – Topf ^{Kochen}☐SKuh – Strümpfe/ – Schuh
Socken☐SLöffel – ~~Suppe~~ – Puppe ^{Puppen}☒Ratestrategie~~Koffer~~ ^{Flasche}
Kasse – Glas – Tasse☐S (aber: wiederholt vor sich hin: "Tasse – [flasə]"Wal – ~~Schal~~ – Mütze☐S^{Hunde} ^{Munde}
Ohr – ~~Hund~~ – Mund☐S

Nuss – Auto – Bus

☐S**Einordnung:**Kind kann alle Bilder richtig benennen (wenn Nein: Anzahl: 7)Ja ☐Nein ☒

(8)

Aufgabe verstanden

Ja ☒Nein ☐

überwiegend semantisch zugeordnet

Ja ☒Nein ☐

überwiegend Ratestrategie

Ja ☐Nein ☒**Gezinktes Memory**

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benutzt?

Ja ☐Nein ☒

Kommentar:

"da ist ein HA – zeigt auf HUT
"hier HA und hier zwei HA"

Erklärung des Kindes:

"ich war schneller"

Projekt: „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Frühförderung“ Prof. in Dr. Iris Füssenich/ Otilie Merkel-Wörner
PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen Stand: 05.10.2006

Leeres Blatt

1. gemalt

2. ☒ den eigenen Namen geschrieben

3. Kritzelschrift geschrieben

4. einzelne Buchstaben geschrieben

5. ☒ auswendig Gelerntes oder Gelehrtes geschrieben

EMAN (Name seines Bruders)

6. ☒ Eigenes geschrieben

EMAN (Name seines Bruders)

↑ schwer zu sagen, ob N. den Namen gelernt
bekannt hat oder nicht

Weitere Beobachtungen:

Stifthaltung: nach nicht richtig

Kind kennt Schreibrichtung von links nach rechts (und hält sie ein)

☒ Ja ☐ Nein

Kind lautiert

☐ Ja ☒ Nein

Kind benennt Buchstaben (HA)

☒ Ja ☐ Nein

Auffälligkeiten im Bereich der mündlichen Sprache (z.B. Semantik, Aussprache, Grammatik, Verständlichkeit beim Erzählen):

Sind Sprachverständnisprobleme aufgetreten?

☐ Ja ☒ Nein

Motivation des Kindes:

Konzentrationsfähigkeit/ Ausdauer:

Aufgabenverständnis:

Selbstvertrauen:

Besondere Fähigkeiten des Kindes:

Leeres Blatt

an dieser
Stelle hat
Noel
seinen
Namen
ge-
schrieben

S-kiga
Code: Noel
03.11.06

Hinweise für die Förderung

abgeleitet aus den Beobachtungsaufgaben vom: Oktober/November 2006

Einrichtung: __Schulkindergarten für Sprachbehinderte Kinder__ (3) _____

Erstellt von: __Mathias Menz_____

Datum: __07.12.06_____

Name	Code	Was kann das Kind bzgl. (Schrift-) Sprache?	Was muss es noch lernen?
	Noel	<ul style="list-style-type: none"> • Kann seinen eigenen Namen schreiben • Schreibt auch eigenes bzw. auswendig Gelerntes (Name des Bruders) • Hat Interesse an Schrift; entdeckt beim Memory das ‚H‘ 	<ul style="list-style-type: none"> • Nimmt noch keine Embleme/Logos bzw. die Bedeutung von Symbolen wahr (Embleme) • Von der Bedeutung von Sprache absehen und sich auf die Form von Sprache einlassen (Reime) • Muss lernen Tätigkeiten zu beschreiben; Tätigkeiten sprachlich begleiten; • Braucht vielfältig Anregungen zum Umgang mit der Schrift • Hat die Funktion von Schrift noch nicht verstanden (gezinktes Memory) • Kennt viele Begriffe und Bedeutungen von Wörtern noch nicht (Semantik)

Diagnostikversion: Transkription Rategarten- Spiel

am 09.11.06 mit Noel / Grundlage für die Analyse semantischer Fähigkeiten

3. Teil: Rategarten spielen (nach veränderten Regeln):

M: Ich muss raten, was du hast. Ich darf es nicht sehen, gucks dir an, nicht verraten. Was
N:

M: du hast, ist hier irgendwo versteckt. Jetzt frag ich dich Ist es ein Tier? Noel hast
N: . . .

M: du ein Tier? Und du musst jetzt sagen Ja oder Nein Ja? Dann darf das Männchen nach
N: Ja

M: vorne. Hat das Tier weiches Fell? Ja? Mhm kann das Tier fliegen?
N: (nickt) Mhm

M: Nein . . . Lebt das Tier im Wasser? Dann bist jetzt du dran, du
N: (schüttelt Kopf) Mhm (schüttelt Kopf)

M: kannst es mir zeigen, ich hab es nicht gewusst . . . Der Hund war es, hast du ihn schon
N: (zeigt Kärtchen)

M: entdeckt? Da oben irgendwo . . . Ist er das? Genau. Jetzt pass auf, jetzt
N: Ich weiß des? (zeigt Hund)

M: nimm ich mal eins, und du darfst raten. Was hab ich da? Nein, es ist keine
N: ein Katze

M: Katze Nein Nein, noch einmal darfst du Nein (zeigt die Karte) Wo
N: Hase Kuh Autos [?]

M: ist der? Genau . . . Jetzt darfst du wieder, ist es ein Tier? Kann man
N: Sandkast Mhm, ein Seil

M: damit spielen? Ja? Ist es auf dem Wasser? Ist es ähm bei dem Sandkasten
N: (nickt) ähäh ähäh

M: Was war es denn? Oh, dann bin ich. Was hab ich da? . . . Was hab ich hier?
N: Schaukel

M: Was ist das? Nein ein Schwein? Schweine gibt es doch gar nicht
N: ein Auto ein Schwein

M: Nein, es ist kein Schaft Nein, es ist auch nicht die Maus. Es ist (zeigt
N: ein Schafe Maus

M: Karte) Ach, wo ist die? Genau . . . Jetzt bist du dran . . . Kann man damit spielen?
N: [ku: a] (zeigt auf Kuh) (zieht Karte)

M: Ist es ein Tier? Kann das Tier fliegen? Hat das Tier **vier**
 N: (*schüttelt Kopf*) (*nickt*) (*schüttelt Kopf*)

M: Beine Nein? Keine Beine? drei Beine hat das Tier?
 N: (*schüttelt Kopf*) eins, zwei, drei . . . **drei**

M: Oh je ein Tier mit drei Beinen? Das ist aber ein komisches Tier. Ach, der Fisch
 N: Fische

M: ist es mhm hat der Fisch Beine? Der Fisch hat **Flossen** Jetzt bin ich, was hab ich da?
 N: Floss

M: Nein Nein Nein (*zeigt Karte*) der Kuchen, wo ist der?
 N: Auots Tracktor Schafe Küche (*zeigt auch Kuchen*)

M: Jetzt bist du wieder . . . Ist es ein Tier? Kann man damit spielen? Du
 N: (*zieht Karte*) (*schüttelt Kopf*) ein Ball

M: darfst es mir nicht verraten, ich muss ja noch weiter raten, das ist **dein** Geheimnis, ok
 N:

M: Also wir machen es beim nächsten Mal . . . (*zieht Karte*) Was ist das? Nein
 N: Mhm Ente

M: Nein Ja : es ist ein Tier Ja : prima Noel, klasse Du bist . . . Ist es
 N: Schaufel Tier? Schafe Ja

M: ein Tier? Kann man damit spielen? Ist es rot? Mhm jetzt muss ich gut
 N: (*schüttelt Kopf*) (*nickt*) bissle

M: raten? Kann man sich da drauf setzen Spielen damit meist Mädchen? Ist es
 N: (*schüttelt Kopf*) (*nickt*)

M: die Puppe Wo ist die Puppe . . . Jetzt du (*zieht Karte*) . . . Was ist das? Nein
 N: Ja (*zeigt Puppe*) Huhn

M: Nein Nein Wo ist das? Auf dem Wasser
 N: Katze Maus (*seufzt*) **ein Schiff** (*zeigt Schiff*) (*zieht Karte*)

M: Ist es ein Tier? Kann das Tier fliegen? Hat das Tier **große** Flügel?
 N: Ja Ja mhm kleiner

M: Kleine Flügel, mhm also dann ist es nicht der Vogel, denn der hat große Flügel, dann
 N:

M: kanns nur der Schmetterling sein Ah ja . . . gleich ist unser Männchen beim
 N: (*zeigt Karte*)

M: Schloss oben . . . (*zieht Karte*) Was ist das? Nein, es ist nicht die Maus
 N: Ähm ein Maus Katze

Spiel mit dem Ratewald / Transkription des 3. Teils am 14.12.2006 mit Noel

- M: Du darfst anfangen, aber nicht verraten, ich muss wieder raten, was du hast . . .
 N:
- M: *zieht Karte (z.K.)* Hast du es gefunden? Ist es ein Tier? Ja? Kann das Tier gut
 N: *(nickt)*
- M: klettern? Ist es ein großes Tier? Hat das Tier lange Ohren? Was ist das? Ich
 N: Ne ne ne
- M weiß es nicht. Wenn ich es nicht, weiß, dann frag ich ,Was ist das?' Jetzt bist du
 N: Bambi
- M: dran . . . (z.K.) Was hab ich da? Nein Nein Nein Nein
 N: Hase Fuchs Hirsch Reh Hase
- M: Nein Ja: die Walnüsse . . . Jetzt darfst du. Ist es ein Tier? Kann man es
 N: Nüsse *(z.K.)* Nein
- M: essen? Sind es die Kastanien Ist es ganz hart? Ich weiß glaub ich wer
 N: Nein Nein Nein
- M: es ist. Ist es der Noel? Du hast dich selber gezogen. Jetzt bist du
 N: Ja *(lacht)* *(z.K.)*
- M: Nein Nein Wenn du es nicht weißt, kannst du mich fragen Was ist das?
 N: Fuchs Hase Hirsch
- M: Ja, es sind die Kastanien. Du darfst ziehen. Ist es ein **Tier** Kann das
 N: Kastanien *(z.K.)* Ja
- M: Tier gut klettern? Hat das Tier vier Füße Ist es der Fuchs? Prima Dann bist du
 N: Ne Ja Ja
- M: *(z.K.)* Ja Prima, gleich beim ersten mal erraten . . . dann bist du
 N: Hirsch *(freut sich, lacht)*
- M: schon wieder **Ist es ein Tier?** Kann das Tier gut klettern Hat das Tier vier
 N: *(z.K.)* Ja Nein
- M: Füße Hat das Tier weiches Fell Ist es das Reh? Dann weiß ich es nicht, also
 N: Ja Ja Nein
- M: frag ich dich. Was ist das? Oh ich wusste es nicht, deswegen hab ich dich gefragt
 N: Hase
- M: Jetzt bist du dran. Ach stimmt, ich muss ja *(z.K.)* Was hab ich? Ja
 N: Du dran Steine

Spiel mit dem Ratewald / Transkription des 3. Teils am 21.12.2006 mit Noel

- M: Soll ich anfangen, oder willst du anfangen? Dann muss ich raten. Ich frage
 N: Ich (z.K.)
- M: dich. Ist das ein Tier? Kann man das essen? Ist es im See? Dann weiß ich es
 N: Ne Ne Ne
- M: nicht. Also was ist das? ein Mensch. Dann ist es der Noel
 N: ein Mensch Ja . . . Du dran
- M: Jetzt muss ich (z.K.) Was ist das? Nein Nein Nein
 N: Ein Tier? ein Blätter ein Hirsch eine
- M: Nein. Du kannst mich fragen, dann sag ich es dir? Nein. Jetzt musst du
 N: Kastan Hase
- M: du fragen **Was ist das?** (zeigt Karte) Die Walnüsse sind es.
 N: Was . . ist . . das? Nüsse
- M: jetzt bist du Ist es ein Tier? Kann man es essen? Sind es die Kastanien?
 N: (z.K.) Nein Nein
- M: Ja, dann darf das Männchen vor . . . (z.K.) Was ist das? Ja Nein
 N: Ein Tier? Ein Fuchs?
- M: Nein, es ist kein Hirsch. Ja, es ist ein Hase, das hast du gut geraten
 N: Ein Hirsch? Hase
- M: Ist das ein Tier? Kann das Tier gut klettern? Ist es das Eichhörnchen
 N: Ich (z.K.) Ja Ja Ja
- M: . . . (z.K.) Was ist das? Nein Nein Nein
 N: Ein Fuchs Hirsch Reh I weiß (Ziel: Ich weiß nicht)
- M: Dann kannst du mich fragen, was ist das? Es sind Blätter (zeigt Karte)
 N: Was ist das? Blätter
- M: Dann bist du Ist das ein Tier? Kann man es essen? Ist es im See?
 N: (z.K.) Ne Ne Ja (zeigt
- M: Es sind die Steine . . . (z.K.) Was ist das? Ja Ja
 N: Karte) du dran Ein Tier? Fuchs (freut sich)
- M: Ist es ein Tier? Kann das Tier gut klettern? Ist das Tier ganz klein?
 N: I dran (z.K.) Ja Ne
- M: Ist das Tier ganz groß? Ist es der Hirsch . . . (z.K.) Was ist das?
 N: Ne Ja Ja . . . (überlegt)
- M: Walnüsse
 N: Kastan

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ * Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Schwerpunkt Frühförderung * Prof in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel/ Ottilie Merkel-Wörner * PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.07.06

Kind nimmt weitere Differenzierungen zum Begriff vor (nach Funktionalität/ Aussehen etc.). ☐ oft ☐ manchmal ☒ nie

- ☐ nur die vom Erwachsenen vorgegebenen.
☐ eigene Differenzierungen: _____

Fragen formuliert das Kind logisch. ☐ ☒ ☐

Die Antworten des Kindes sind mit dem von ihm gezogenen Begriff stimmig. ☐ ☒ ☐

Bei Nein: Fisch und Vogel haben vier Beine

Weitere Beobachtungen zur Aufgabe Rategarten

- ☐ Kind hat Mühe, sich die ganze Zeit auf die Aufgabe zu konzentrieren.

Noel äußert sich oft nonverbalen (zeigt, nickt, schüttelt Kopf): auch wenn er nur einzelne Begriffe abfragt, sind seine Fragen (Begriffsrepertoire) vielfältig. Er hat teilweise noch Schwierigkeiten die Spielregeln umzusetzen, oft zeigt er mir die Karte, bevor ich diese erraten habe.

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ * Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Schwerpunkt Frühförderung * Prof in Dr. Iris Füssenich/ Carolin Geisel/ Ottilie Merkel-Wörner * PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 06.07.06

Beobachtungsbogen Rategarten

Name des Kindes:	-	Code:	Noel
Alter (J/M):	5,9	Durchführungsdatum:	09.11.06
Erst-/ Zweitsprache:	deutsch/ französisch		
Einrichtung:	S-Kiga	Gruppe:	III
Versuchsleiter:	Mathias Menz		

1. Teil Karten gemeinsam benennen

- ☒ Kind hat vier bis fünf der (von ihm gezogenen) Karten benannt.

Vom Kind (nicht) benannte Karten: Katze, Fisch, Schafen, Hasen, Ball, Kuchen, Saft, Förmchen

- ☐ Kind fragt nach, wenn es etwas nicht weiß.

2. Teil Karten sortieren

- ☒ Kind kennt den Oberbegriff Tiere.
☒ Kind kennt den Oberbegriff Spielsachen/ Spielzeug.
☒ Kind kann die Karten den Kategorien Tiere und Spielzeuge (bzw. „Dinge, mit denen man spielen kann.“) zuordnen.
☐ Kind benutzt eine Rategategie.
☐ Kind fällt die Kategorisierung folgender Karten schwer: _____

3. Teil Rategarten spielen (nach modifizierten Regeln)

Kind kann Fragen formulieren. ☐ oft ☐ manchmal ☒ nie

Kind fragt überwiegend einzelne Begriffe ab und nimmt keine Kategorisierung vor. ☒ ☐

Kind nimmt eine Zuordnung zu den Oberbegriffen vor (= initiiert den Fragestil des Erwachsenen). ☐ ☒ einmal

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ * Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Schwerpunkt Frühförderung * Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Otilie Merkel-Wörner * PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 23.01.07

Beobachtungsbogen Rategarten

Name des Kindes: _____	Code: _____
Erst-/ Zweitsprache: _____	Alter (J;M): _____
Einrichtung: _____	Gruppe: _____
Durchgeführt von: _____	Durchführungsdatum: _____

1. Teil *Karten gemeinsam benennen*

- ☐ Kind hat vier oder fünf der (von ihm gezogenen) Karten benannt.
- ☐ Das Kind kann einen oder mehrer Begriffe nicht benennen:
 - ☐ Es fragt nach, wenn es etwas nicht benennen kann.
 - ☐ Es schweigt.
 - ☐ Es nimmt Ersetzungen vor (z.B. „Kind“ für „Puppe“): _____

- ☐ Das Kind imitiert die Äußerungen des Erwachsenen (***Ich habe eine Katze.***)

2. Teil *Karten sortieren*

- ☐ Kind kennt den Oberbegriff *Tiere*.
- ☐ Kind kennt den Oberbegriff *Spieleachen/ Spielzeug*.
- ☐ Kind kann die Karten den Oberbegriffen *Tiere* und *Spielzeuge* (bzw. „Dinge, mit denen man spielen kann.“) zuordnen.
- ☐ Kind benutzt eine Rategategie.
- ☐ Kind fällt die Kategorisierung folgender Karten schwer: _____

- ☐ Kind imitiert (teilweise) die Äußerungen des Erwachsenen (*Das Schaf ist ein Tier. Mit der Puppe kann man spielen.*)

3. Teil *Rategarten spielen (nach veränderten Regeln)*

- | | | | |
|---|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Kind kann Fragen formulieren. | <input type="checkbox"/> oft | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie |
| Kind fragt überwiegend einzelne Begriffe ab und nimmt keine Kategorisierung vor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Projekt: „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ * Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans – Schwerpunkt Frühförderung * Prof'in Dr. Iris Füssenich/ Otilie Merkel-Wörner * PH Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen* Stand: 23.01.07

Kind nimmt eine Zuordnung zu den **Oberbegriffen** vor (d.h. es **imitiert** damit den Fragestil des Erwachsenen). ☐ oft ☐ manchmal ☐ nie

Kind nimmt weitere Differenzierungen vor (nach Funktionalität/ Aussehen etc.).
☐ nur die vom Erwachsenen vorgegebenen.
☐ eigene Differenzierungen:

☐ ☐ ☐

Weitere Fragen formuliert es auf die erhaltenen Informationen (z.B. *„Es ist ein Tier.“*) bezogen.

☐ ☐ ☐

Das Kind äußert sich durch nichtsprachliche Ausdrücke (*es zeigt, nickt, schüttelt den Kopf etc.*).

☐ ☐ ☐

Die Antworten des Kindes sind mit dem von ihm gezogenen Begriff stimmig.
 Bei Nein:

☐ ☐ ☐

Es hat Schwierigkeiten Fragen zu bestimmten Bereichen zu verstehen, oder die Informationen zu verarbeiten.

- ☐ Oberbegriffe Tier und Spielzeug
- ☐ Anzahl der Beine
- ☐ Lebensort (Wasser, Wiese etc.)
- ☐ Farbe und Form
- ☐

Weitere Beobachtungen

- ☐ Das Kind hat ein angemessenes Fragen und Begriffsrepertoire.
- ☐ Das Kind hat die Spielregeln verstanden und kann diese größtenteils einhalten.
- ☐ Es sind Sprachverständnisprobleme aufgetreten.
- ☐ Kind hat Mühe, sich die ganze Zeit auf die Aufgabe zu konzentrieren.

Besondere **Fähigkeiten** des Kindes und weitere Beobachtungen:

Name: - Code: Noel Einrichtung/ Gruppe: S-Kiga / III Datum: Dez 06

Wie verhält sich ein Kind, das „etwas“ nicht benennen kann?
Beobachtungsbogen 1: Das Kind erweitert seine sprachlichen Fähigkeiten und geht kreativ mit Sprache um.

1. Das Kind fragt nach, wenn es etwas nicht benennen kann.

Nein

2. Das Kind teilt mit, wenn es etwas nicht versteht.

Wenn N. etwas nicht benennen kann zuckt er mit den Schultern, runzelt die Stirn und sagt: „I kenns wieder!“

3. Das Kind erfindet eigene „Wörter“ (Wortschöpfungen).

Nein

4. Das Kind korrigiert sich selbst, um sich verständlicher zu machen (Selbstkorrektur).

Nein

5. Das Kind korrigiert andere Sprecher/innen, wenn es Fehler vermutet (Fremdkorrektur).

19.10.06: Er zeigt mir einen Apfel, ich sage „ah ein Baum“, er korrigiert „nein Apfel“.

6. Das Kind verändert seine Sprache, wenn Zuhörer/innen es nicht verstanden haben (höreinitiierte Selbstkorrektur).

In Momenten des Nichtverstehens wiederholt er (manchmal etwas lauter) die Äußerung.

7. Das Kind hat Spaß mit Sprache zu spielen, indem es Reime und Sprachspiele erfindet.

Nein

8. Das Kind imitiert Äußerungen.

Teilweise, meist nur einzelne Worte oder Teile der Äußerungen:

z.B. (Rategarten-Spiel):

E: Ich habe eine Katze

N: habe Puppe

Name: - Code: Noel Einrichtung/ Gruppe: S-Kiga / III Datum: Dez 06

Wie verhält sich ein Kind, das „etwas“ nicht benennen kann?
Beobachtungsbogen 2: Das Kind stellt keine Fragen.

1. Rückgriff auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Kommunikation

*N. zeigt oft auf Dinge, die er haben möchte.
z.B. Zeigt seine Hände und will damit sagen, dass man ihm die Hände abtrocknen soll.
Zeigt auf die Teekanne, wenn er Tee möchte.
N. benutzt viele Gesten und Mimik, um sich zu verständigen.
N. benutzt oft Geräusche: brüllt und macht Grimasse, wenn er „Tiger“ sagen will.
N. verwendet oft deiktische Ausdrücke (hier, dort, das da...)*

2. Vermeidungsstrategien

2.1. Schweigen
Wenn Noel die Äußerung nicht versteht, schweigt er oft.

2.2. Ausweichendes Verhalten
Spielt einfach weiter und ignoriert die Äußerung.

2.3. Ausweichende Antworten
Wenn er etwas nicht weiß, nennt er manchmal sein Alter.
z.B. soll er den ‚Kamm‘ benennen. N. überlegt, seufzt dann und sagt: „I wird bald sechs“

2.4. Antworten mit Ganzheiten
„Bilder“ = Ich muss Bilder aufdecken.
„Boden weh“ = Ich bin zu Hause auf den Boden gefallen.
„Aua“ (zeigt auf Hals) = Ich hatte (letzte Woche) Halsschmerzen.
„hier rein“ = Die Schafe sollen hier in den Stall.

3. Ersetzungen von Wörtern durch

3.1. allgemeine unspezifische Oberbegriffe
„Winter“ für Wind
„Frühstück“ für Gabel

3.2. andere Wörter aus dem selben Wortfeld (semantisches Feld)
„Trompete“ für Gong und Trommel
„Zange“ für Schraube
„Flasche“ für Glas
„Topf“ für Dose
„schneid“ für Schere
„spielen“ für Wippe
„Mütze“ für Hut
„Kette“ für Ring

3.3. lautlich ähnliche Wörter

3.4. andere Wörter
„Kuchen“ für Butter

3.5. Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation
„schneid“ und „couper“ (franz.) für Schere

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

4. Stellt Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

Nein!

Beobachtungsbogen zum Spielverhalten in Anlehnung an BÜRKI (1997)

Name des Kindes: <u>Noel</u>	Alter: <u>5;9 Jahre</u>
Name des Beobachters: <u>Mathias Menz</u>	Beobachtungszeitraum: <u>Oktober – November 06</u>

(1) Gegenstandsbezug

- Wie ist das Verhältnis zwischen explorativem („Was ist das für ein Ding?“) und symbolischem („Wozu kann ich das Ding verwenden?“) Gegenstandsgebrauch?
Häufig noch funktionale Verwendung von Gegenständen.
- Sind die Gegenstände im Spiel handlungsbestimmend?
- Funktionieren Gegenstände als Auslöser für (neue) Handlungen?
Teilweise, mit Hilfe des Spielpartners (Erwachsenen).
- Werden Gegenstände im Spiel eingesetzt, um Ideen auszudrücken?
Ja!
- Werden Gegenstände in Bezug auf das gemeinsame Thema eingesetzt?
Ja, es scheitert dann aber häufig an der Ausführung des Spielplans mit den Gegenständen und Spielpartner.

(2) Sequentierung

- Wie entstehen Handlungsabläufe im Spiel?
Häufig durch Ideen der Spielpartner.
 - Funktionale Wiederholung einzelner Handlungen?
Ja, oft!
 - Durch unverbundenes Aneinanderreihen einzelner Handlungen?
Ja, Tiere in ihre Ställe setzten.
- Werden einzelne Handlungen mit vorherigen/nachfolgenden verbunden?
Manchmal!
- Sind im Spiel Handlungspläne erkennbar.
 - Im Spiel allein?
Wenig Aussage möglich, da überwiegend nonverbales Spiel.
 - Im Spiel mit anderen?
Die Handlungspläne der anderen dominieren, Noel ordnet sich unter und bringt wenig von sich aus ein.
- Wie werden Spielsequenzen beendet?
- Wie beeinflusst das Einführen von neuen Gegenständen im Spiel den Handlungsablauf?
 - Führt es zu einem Unterbruch der aktuellen Handlung?
 - Werden Gegenstände fließend in die aktuelle Handlung eingebaut?
- Werden zeitliche Dimensionen in den dargestellten fiktiven Handlungsabläufen ausgedrückt?

(3) Rollenübernahme

- Ist ein Verständnis sozialer Rollen im Spiel beobachtbar? Wie kommt dieses Verständnis zum Ausdruck? (Handlungen/ verbale Kommentare)
Nein.
- Können soziale Rollen übernommen werden?
Dies konnte ich bislang noch nicht beobachten.
- Werden Puppen und Spielfiguren oder die erwachsene Person als Träger einer komplementären Rolle behandelt?
Nur in wenigen Sequenzen.
- Wie wird die Rollenübernahme im Spiel ausgedrückt?

(4) Sprache und Interaktion im Spiel

- Äußert das Kind Interesse am Interaktionspartner? Wie drückt es diese aus?
Zeigt Interesse und ist amüsiert über die Handlungen des Partners; beobachtende Haltung.
 - sprachliche Interesse
 - nonverbale Interesse*Noel äußert sein Interesse eher nonverbal.*
- Bezieht das Kind Interaktionspartner in das Spiel mit ein?
Nein, spielt oft lieber allein.
- Nimmt das Kind Blickkontakt zum Spielpartner auf?
Nein, er beobachtet die Handlung des erwachsenen Spielpartners (keine Triangularität)
- Stellt es Fragen an diesen?
Nein
- Geht es auf Fragen von diesem ein?
Nur in der Hälfte der Fälle; oft ignoriert er die Äußerungen des Spielpartners.
- Teilt das Kind sein Spielscript dem Interaktionspartner mit (Kollektivierung der Handlung)?
Nein, andere wissen oft nicht, was Noel spielt.
- Ist das Kind in der Lage, Spielabsichten des Interaktionspartners zu erkennen?
Nicht immer, in diesem Fall bleibt er nonverbal und fragt nicht nach.
- Weiß das Kind, dass es durch sprachliche Äußerungen das gemeinsame Spiel beeinflussen kann?
Nein, Noel benutzt Sprache nicht, um Änderungen des Spielverlaufs herzustellen.
- Verlässt das Kind die Spielebene um Handlungsänderungen vorzunehmen (explizite Metakommunikation)?
Nein

Prof'in Dr. Iris Füssenich

02/ 2006

Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten

(vorläufige und überarbeitete Fassung)

Name und Alter des Kindes: **Noel 5;9 Jahre**

Syntaktische Aspekte

Verbstellung in Aussagesätzen (HS)

a) Zweitstellung: 2, 3, 5, 23, 25, 29, 30, 35, 36, 37, 46, 47, 48, 49

b) Endstellung: 6, 9, 13, 22, 24, 26, 33

c) andere: 4, 19, 32, 40

Verbstellung bei Fragen

a) W-Fragen

Fragepronomen **Ja: 8, 14**

Nein:

Verbzweitstellung 8

andere: 14

b) Entscheidungsfragen 13, 34, 35

Verberststellung: 13

andere: 10, 34, 35

Verbstellung bei Imperativen

a) **Anfangsstellung: 42, 44, 16**

b) andere:

Auflösung zusammengesetzter Verben

ja: 9, (8), 26

nein:

Verneinung

präverbal:

postverbal: 38, (29)

andere: 27, 28

Ausgewählte Satzglieder

	Vorhanden	Auslassung
Subjekte	1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 14, 23, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 49	4, 5, 6, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 33, 38, 39, 41, 48
Prädikate	2, 3, 9, 13, 14, 47, 19, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 46	vollständig: 1, 7, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 31, 34, 39, 41, 43, 44, 50 teilweise: 5, 6, 8
Akk. Objekte	5, 6, 8, 14, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 30, 33, 36, 37, 38, 39,...	9, 46
Dativobjekte	33	
Präp. Objekte *	8, 11, 12, 15, 18, 20, 23, 27, 31, 43, 49	

* eventuell weiter differenzieren

Satzgefüge/Satzreihe

Nebensätze mit Konjunktion: 37
Nebensätze ohne Konjunktion:
Nebensätze mit Hauptsatz:
Nebensätze ohne Hauptsatz:
Verbstellung im Nebensatz Endstellung: 37
andere:

Morphologische Aspekte

Subjekt-Verb-Kongruenz

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P. Sgl.	4, (9), 22, 24, 25, (29, 46)	Infinitiv: Stammform: 6 andere: 23, 33, 47
2. P. Sgl.		Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Sgl.	2, 30	Infinitiv: 26, 32, 35 Stammform: 5, 37, 40 andere: 48
1. P. Pl.		Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. Pl.		Infinitiv: Stammform: 38 andere:
3. P. Pl.	49	Infinitiv: Stammform: 13 andere: 3

Ausgewählte Wortarten

	vorhanden	Auslassung
Vollverben	2, 3, 5, 6, 13, 14, 16, 19, 26, 29, 32, 33, 25, 40, 41, 42, 46, 48...	17, 20, 21, 44
Kopulae	23, 25, 49, 47	1, 7, 11, 12, 15, 17, 18, 27, 28, 31, 34, 39, 43, 45, 50
Modalverben	4, 8, 13, 15, 37b	5
Auxiliare		5, 14, 17, 33, 48
Artikel *	...	17, 37, 40, 50
Pronomen *	2, 3, 11, 19, 22, 27, 30...	4, 5, 25, 41, 43, 45
Präpositionen *	40, 43, 44, 45, 49, ...	
Adjektive *	1, 4, 15, 24	
Konjunktionen	23, 30, 37, 49,...	
Nomen	4, 5, 6, 8, 12, 14, 17, ...	2, 13, 24, 43

* Unter Umständen weiter differenzieren.

Prof'in Dr. Iris Füssenich

02/2006

Genus

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
feminin	38	1	41, 45, 50
maskulin	30, 39, 48		25, 37
neutrum	2, 31, 24	10, 19	40

Kasus

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.	1, 2, 3, 7, 11, 29, 31, 35, ...			
Akk.		4, 8, 17, 19, 21, 22, 24, 25, ...		
Dativ				
andere				

Singular – Plural – Bildung

	Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e	19, 29, 48, 49	5		10, 33
Umlaut + e		37		22, 35, 36
- er		32		
Umlaut + er	40			
- (e)n	27, 41, 45, 50	21		6
- s	25, 30			
O	37	12, 14, 17		38

Zusammengesetzte Zeiten

mit ‚sein‘:	ja:
	nein: 17, 18, 48
mit ‚haben‘:	ja:
	nein: 22, 33
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben:	

Zusammenfassung der diagnostischen Daten und Konsequenzen für die Therapie

Syntaktische Aspekte:

	Phasen des Grammatikerwerbs nach Clahsen
Verbstellung in Aussagesätzen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Verb sowohl in Zweit- als auch Erststellung vorhanden. Dennoch sehr häufig Auslassungen von Prädikatelementen (vor allem Kopulae und Auxiliare).</i> 	Phase III
Verbstellung bei Fragen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bei Entscheidungsfragen ist das Verb meist nicht in Erststellung.</i> 	Phase III
Verbstellung bei Imperativen	Phase IV
Satzglieder <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sehr häufig Zwei-Wort-Äußerungen.</i> • <i>Prädikate und Subjekte oft vorhanden und oft ausgelassen.</i> 	Phase II – III















Morphologische Aspekte:

Subjekt-Verb-Kongruenz <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ansätze der Subjekt- Verb- Kongruenz</i> • <i>Häufig noch Auslassungen</i> 	Phase III
Wortarten <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kopulae und Auxiliare meist nicht vorhanden</i> • <i>Viele Vollverben, Nomen, Konjunktionen, Pronomen</i> • <i>Viele Präpositionen</i> • <i>Oft deiktische Elemente</i> 	Phase III - IV
Genus <ul style="list-style-type: none"> • <i>Einige Ersetzungen und Auslassungen in allen drei Genus-Fällen</i> 	Phase III
Kasus <ul style="list-style-type: none"> • <i>Viele Nominativ- und Akkusativformen</i> 	Phase IV

Spontanäußerungen von Noel in verschiedenen Situationen / Grundlage für die Grammatikanalyse nach FÜSSENICH

	Äußerung des Kindes	Zielstruktur
1.	der dick	die ist dick (Zahnpastatube)
2.	ein fehlt no	Ein Kind fehlt noch.
3.	Zwei fehlt no	Zwei fehlen noch.
4.	Will so klein.	Ich will so ein Kleines.
5.	Da fange Fische	Damit kann man Fische fangen.
6.	Tier spiele!	Ich will mit Tieren spielen.
7.	So viele gleiche.	So viele sind gleich.
8.	Wann darf man die mit nach Hause?	Wann darf man die mit nach Hause nehmen?
9.	Ich zurück wieder geb.	Ich gebe es wieder zurück.
10.	Der Freund?	Sind das Freunde?
11.	Hier ein bissle so klein	Hier ist ein Kleines.
12.	Hier au Müll.	Hier ist auch Müll.
13.	Kann lauf?	Können die (Igel) laufen?
14.	Warum du kaufe Holz?	Warum hast du Holz gekauft?
15.	Hier bissle kaputt.	Die ist ein bisschen kaputt.
16.	Klettern hier!	Klettere hier hoch!
17.	Boden weh	Ich bin auf den Boden gefallen.
18.	Nach Hause	Das ist zu Hause passiert.
19.	Habe eine Brief.	Ich habe einen Brief.
20.	Aua hier rein.	Da drin tut mir etwas weh. (im Schuh)
21.	Wieder Wolken.	Es hat wieder Wolken.
22.	Zwei Mäuser hab.	Ich habe zwei Mäuse gesehen.
23.	Ich wird bald au sechs.	Ich werde auch bald sechs.
24.	Will ein gelbe.	Ich will ein gelbes (Röhrchen)
25.	I bin Cowboy	Ich bin ein Cowboy
26.	Machen tot	Der macht ihn Tot (?)
27.	Hier kein Name.	Hier ist kein Name.
28.	Hier au kein.	Hier ist auch keiner.
29.	I kenns wieder.	Das kenne ich nicht.
30.	Mein Papa hat au so was.	Mein Papa hat auch so etwas.
31.	Hier ein Buch.	Hier ist ein Buchstabe.
32.	Kacken drei Eier.	(Der Käfer) kackt (legt) drei Eier.
33.	Oma Pilz sucht.	Ich war mit Oma Pilze suchen.
34.	Die hier au kaputt?	Ist die hier kaputt?
35.	Der essen Mäuser?	Isst der Mäuse?
36.	Du habe Füßer.	Du hast Füße.
37.	Mariekäfer habe Füße und kann au fliegt.	Der Marienkäfer hat Füße und kann auch fliegen.
38.	Habe keine Fliegt.	Ihr habt keine Flügel.
39.	Ihr mein Freund.	Ihr seid mein Freund
40.	Der wohn au Dach	Der wohnt auch auf dem Dach.
41.	Nomal Rutsche baue	Ich baue noch mal eine Rutsche.
42.	Rutsche lass	Du sollst rutschen.
43.	Vorsicht hier pieks	Vorsicht hier ist eine Storch
44.	Mama hier so viel Piecks.	Meine Mama hat hier (am Arm) ganz viele Stiche.
45.	Dusche mit bade	Das ist eine Dusche zum Baden.
46.	I kenns	Ich kenne das nicht.
47.	I wird bald sechs.	Ich werde bald sechs.
48.	Ein Bus wegfahrt	Ein Bus ist weg gefahren.
49.	Hier drin sind no welche - Schafe	Hier drin sind noch Schafe
50.	Freunde Wespe Biene	Die Biene und die Wespe sind Freunde

Ratewald der gezielten Sprachförderung mit Noel

			
HIRSCH	3 KASTANIEN	FUCHS	2 WALNÜSSE
			
3 HASEN	4 EICHELN	WILDSAU	BLÄTTER
			
STEINE	3 BÄUME	EBER	REHKITZ
			
EICHHÖRNCHEN	BAMBI	HASELNÜSSE	3 FRISCHLINGE
			
HOLZ			

Rategarten© von Ravensburger**2. Teil: Karten sortieren (Tiere und Spielzeuge)**